

DIE ERKENNING VAN VOORAFLEER AS 'N MEGANISME TER VOORBEREIDING VAN OUER VOLWASSE STUDENTE SE SUKSES AAN 'N HOËRONDERWYSINSTELLING

deur

Faith Langeveldt

Tesis voorgelê ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes

vir die graad

**Magister in Opvoedkunde
(MPhil in Onderwys en Opleiding vir Lewenslange Leer)**



aan

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Dr. BL Frick

Desember 2013

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

.....
Handtekening

.....
Datum

Kopiereg © 2013 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Die doel van die studie was om te bepaal hoe die erkenning van voorafleer (EVL)-proses by die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) die ouer volwasse student voorberei om suksesvol te wees. Hierdie volwassenes se kennis, vaardighede en houdings wat op 'n alternatiewe manier opgedoen is (hulle voorafleer) word deur die UWK erken. Die ouer volwassenes word deur middel van reflektoring in die portefeulje-ontwikkelingskursus die geleentheid gebied om hulle voorafleer te identifiseer, te formuleer en te dokumenteer volgens die spesifikasies van die instelling. Algaande word hulle kognitiewe vaardighede gestimuleer, hulle maak kennis met die formele opvoedingsdiskoers, en verbeter hulle akademiese taalvaardighede.

'n Interpretatiewe navorsingsbenadering is gebruik om data in te samel. Die kwalitatiewe data wat ingesamel is, spruit voort uit 'n self-geadministreerde vraelys, semigestruktureerde individuele onderhoude, asook die tekstuele data in die portefeuljes van die volwasse studente wat aan die studie deelgeneem het. Alle onderhoude is met die toestemming van die respondente met 'n digitale opnemer opgeneem en woordeliks getranskribeer. Data-analisering het deur middel van inhoudsanalise plaasgevind. Die bevindinge van die studie dui daarop dat 'n holistiese benadering by die UWK gevolg word om die ouer EVL-studente akademies voor te berei. Alle rolspelers by die UWK word betrek, met inbegrip van hulle topbestuur. Die toepassing en implementering van EVL is 'n topprioriteit by die instelling waar ouer volwasse studente die geleentheid gebied word om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel. Ondersteuningstelsels wat akademiese vooruitgang van volwasse ouer studente bevorder, is ook beskikbaar. Die studie het aangedui dat ouer volwasse studente is ook verbind tot hulle studies, is gemotiveer om sukses aan die hoërondewysinstelling te behaal, en met behulp van die mentors toon hulle akademiese vordering.

ABSTRACT

The purpose of the current study was to determine how the recognition of prior learning (RPL) process at the University of the Western Cape prepares mature adult students to be successful. These mature adult students gain knowledge, skills and attitudes through an alternative manner, which is acknowledged by the University of the Western Cape (UWC). During the portfolio development course, these mature adults students are expected to reflect on their prior knowledge in order to identify, formulate and document their prior learning according to the specification of the institute. This process stimulates cognitive competencies, introduces them to the formal education discourse, and improves their academic language skills.

An interpretive research method was used to collect data. The qualitative data which was collected stems from a self-administered questionnaire, semi-structured individual interviews and also the textual data in the portfolios of the mature adult students who participated in this study. All interviews were recorded on a tape recorder with the consent of the respondents and were transcribed verbatim. Content analysis was used to analyse the data. The results and findings of the study indicate that a holistic approach is followed at UWC to develop the mature RPL students academically. All role players at UWC are involved including their top management. The implementation of RPL at the institute is a top priority where the mature adult students are given the opportunity to develop to their full potential. Support systems are also available to improve the academic performances of these adult students. The results indicated that these students are committed to their studies, are motivated to be successful at the higher education institute, and with the support of the mentors they progress academically.

ERKENNINGS

My opregte dank en waardering aan die onderstaande persone:

- my Hemelse Vader, vir die genade, insig, en wysheid wat ek van Hom ontvang het om my studie te voltooi;
- my studieleier dr. Liezel Frick, vir die deskundige leiding, hulp, motivering en ondersteuning regdeur my studie;
- die Dekaan vir Navorsing, prof. Christie Renfrew, aan die Universiteit van Wes-Kaapland, vir toestemming dat ek my studie aan die hoëronderwysinstelling kon uitvoer;
- die koördineerder van die Eenheid vir Lewenslange Leer aan die Universiteit van Wes-Kaapland, mnr. Alan Ralphs asook me. Gabiba Mokadam, vir hulle hulp, belangstelling en ondersteuning tydens die uitvoering van my studies;
- die respondente by die Universiteit van Wes-Kaapland, sonder wie se bydrae die studie nie moontlik was nie; en
- my vriende, familie en kollegas, vir hulle ondersteuning en motivering tydens my studie.

INHOUDSOPGAWE

<i>Verklaring</i>	<i>i</i>
<i>Opsomming</i>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iii</i>
<i>Erkennings</i>	<i>iv</i>
<i>Inhoudsopgawe</i>	<i>v</i>

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING TOT DIE STUDIE	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 RASIONAAL	4
1.3 PROBLEEMSTELLING	4
1.4 TEORETIESE PERSPEKTIEWE EN DEFINISIE VAN KERNBEGRIPPE.....	5
1.4.1 Die erkenning van voorafleer (EVL)	5
1.4.2 Volwassenes	5
1.4.3 Suksesvol	6
1.4.4 Hoëronderwysinstelling	6
1.5 METODOLOGIE	7
1.6 ETIESE MAATREËLS	8
1.7 ALGEMENE STRUKTUUR VAN HOOFSTUKINDELING	8
1.8 SAMEVATTING	8

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG	10
2.1 INLEIDING	10
2.1.1 Definiëring en konseptualisering van die erkenning van voorafleer	10
2.1.2 Die erkenning van voorafleer en die volwasse student	12
2.2 TOEPASSING VAN DIE ERKENNING VAN VOORAFLEER	16
2.2.1 Internasionale perspektiewe	16
2.2.2 'n Suid-Afrikaanse perspektief	19
2.2.3 Die erkenning van voorafleer by die Universiteit van Wes-Kaapland	21
2.3 SAMEVATTING	22

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	23
3.1 INLEIDING	23
3.1.1 Navorsingsontwerp.....	23
3.1.2 Navorsingsmetodologie	26
3.2 TEIKENPOPULASIE EN STEEKPROEFNEMING	27
3.3 METODE VAN DATA-INSAMELING	28
3.3.1 Semigestruktureerde individuele onderhoude	29
3.3.2 Vraelyste aan die student-respondente en die pas gegradueerde-respondente	30
3.3.3 Dokument-analise	30
3.4 DATA-ANALISE	31
3.5 GEHALTE-AANWYSERS	31
3.5.1 Geldigheid en betroubaarheid.....	32
3.6 SAMEVATTING	34

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN BESPREKING VAN DATA.....	35
4.1 INLEIDING	35
4.2 DEMOGRAFIESE INLIGTING VAN DIE RESPONDENTE	35
4.2.1 Algemene agtergrond inligting.....	36
4.3 BESKRYWING VAN HOOFTEMAS.....	39
4.3.1 Definisie van die erkenning van voorafleer deur die Universiteit van Wes-Kaapland.....	40
4.3.2 Die perspektief van die ouer volwasse persoon aan 'n hoërondewysinstelling	41
4.3.2.1 <i>Kenmerke van die ouer volwasse student</i>	42
4.3.2.2 <i>Motivering vir leer</i>	43
4.3.2.3 <i>Refleksie oor ervaring</i>	45
4.3.3 Ondersteuningstelsels vir die ouer volwasse student.....	48
4.3.3.1 <i>Toeganklikheid van die EVL-inligting</i>	49
4.3.3.2 <i>Mentorskap en portuuronderrig</i>	50
4.3.3.3 <i>Die beskikbaarheid van institusionele ondersteuningstelsels</i>	53
4.3.4 Monitoring van ouer volwasse studente se vordering aan die hoërondewysinstelling	54
4.3.5 Taalkwessies en kodewisseling van die ouer volwasse EVL-student	56
4.4 SAMEVATTING	58

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN IMPLIKASIES	59
5.1 INLEIDING	59
5.2 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG	59
5.3 GEVOLGTREKKINGS	60
5.4 IMPLIKASIES.....	62
5.4.1 Implikasies vir teorie.....	62
5.4.2 Implikasies vir die praktyk	63
5.4.3 Implikasie vir beleid	64
5.5 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	65
5.6 SLOTSOM	65
BRONNELYS.....	68

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1:	Definisies van EVL	11
Tabel 4.1:	Oorsig van demografiese inligting van die respondente	37

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1:	Kolb se ervaringsleermodel	14
Figuur 3.1:	Skematiese voorstelling van die navorsingsplan	25

LYS VAN BYLAES

BYLAAG 1:	Vrywillige inwilligingsbrief vir studie deelname deur die respondente.....	75
BYLAAG 2:	Vrywillige inwilligingsbrief vir studie deelname deur die personeellede	78
BYLAAG 3:	Etiese klaringsbrief soos deur die Universiteit Stellenbosch toegestaan is.....	81
BYLAAG 4:	Etiese klaringsbrief van die Universiteit van Wes-Kaapland	85
BYLAAG 5:	Onderhoudskedule vir die huidige EVL studente/Interview guide to current RPL students.....	86
BYLAAG 6:	Onderhoudskedule vir die pas gegradueerde studente/Interview guide for graduates	88
BYLAAG 7:	Onderhoudskedule vir die personeel/Interview guide to academics	90
BYLAAG 8:	Self-geadministreerde vraelys aan huidige EVL studente voor die onderhoud/Self-administered questionnaire to RPL students prior to the interview.....	92
BYLAAG 9:	Self-geadministreerde vraelys: Pas gegradueerde EVL studente voor onderhoud/Self-administered questionnaire: Recent RPL graduates prior to interview.....	96

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Globalisering het onderwys vir volwassenes prominent op die voorgrond geplaas (Harris, 2006; Parker, & Walters, 2008). Internasionaal sowel as nasionaal het daar in hoërondewysinstellings 'n paradigmaskuif plaasgevind om in die opvoedkundige behoeftes van volwassenes te voorsien (Parker, & Walters, 2008). Een van die behoeftes was dié van die implementering van die erkenning van voorafleer (EVL). Die implementering en toepassing van EVL kom voor in lande soos die Verenigde State van Amerika, die Verenigde Koninkryk, Australië, Kanada en Suid-Afrika (Harris, 2006). Osman (2004), asook Frick, Bitzer en Leibowitz (2007) beskryf EVL as 'n nuwe begrip in die Suid-Afrikaanse verband alhoewel dit al vir dekades deur ander lande soos die Verenigde State van Amerika toegepas word.

EVL word beskou as die erkenning van volwassenes se beperkte formele studies, werk- en/of lewenservaringe – dus die erkenning van leer wat 'n nuwe leergeleentheid voorafgaan (Osman, 2004). EVL stel die volwassene wat beperkte formele onderwys gehad het, en wat nie oor die nodige akademiese toelatingsvereistes beskik nie, in staat om toelating tot 'n hoërondewysinstelling te verkry (Parker, & Walters, 2008). EVL kan ook gebruik word vir die oordra van krediete verwerf vir prestasies buite die formele opset. Verder word EVL ook beskou as 'n meganisme vir regstelling en gelykheid vir voorheen benadeelde groepe – veral in die Suid-Afrikaanse verband waar sommige bevolkingsgroepe onder die apartheidstelsel nie gelyke toegang tot hoërondewysinstellings gehad het nie. EVL behels dus 'n inklusiewe onderwysbenadering wat alle rasse en sosiale groepe insluit (Castle, & Attwood, 2001).

Volgens Baatjes (2008) was een van die gevolge van die apartheidstelsel in Suid-Afrika dat miljoene mense uit nie-blanke bevolkingsgroepe uitgesluit was van enige werksbevordering en verdere onderwys en opleiding. Hierdie persone se kennis, vaardighede en ervaringe wat hulle in die werksplek of nie-formele opleidingsprogramme opgedoen het, is nie erken nie. Ná demokratisering in 1994 was dit die doel van die nuwe regering onder leiding van die African National Congress (ANC) om een gelyke nasionale onderwysstelsel daar te stel met onder andere die doel om lewenslange leer te fasiliteer (Aitchison, 2003). Nuwe wetgewing, naamlik die Onderwys Witskrif 3, het gepoog om die ongelykhede wat die apartheidstelsel veroorsaak het, reg te stel (Department of Education, 1997). Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) is ingestel en het een gelyke nasionale onderwysstelsel vir alle Suid-Afrikaners geformuleer. EVL

vorm ook deel van die NKR en is veronderstel om verdere onderrig en opleiding regoor alle onderwys en opleidingsektore te verseker (Castle, Munro, & Osman, 2006; Parker, & Walters, 2008). Die NKR is later vervang deur die Hoëronderwys-kwalifikasieraamwerk (HOKR). Hierdie raamwerk maak 'n integrale deel uit van die hoëronderwysstelsel. Die HOKR is in Januarie 2009 by alle hoëronderwysinstellings geïmplementeer. Een van die doelwitte van die HOKR is om 'n effektiewe stelsel daar te stel wat voorheen benadeelde groepe die geleentheid bied om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel. Die HOKR bevestig dus dat EVL groter toeganklikheid onder volwasse studente behoort te fasiliteer. EVL kan aan diegene wat nie aan die vereistes van die hoëronderwysinstellings voldoen nie toegang verleen en dit kan lei tot 'n kwalifikasie (Department of Education, 2007).

Internasionaal, sowel as in Suid-Afrika, word daar gedebatteer oor die implementering van voorafleer. In beide verbande gaan dit oor groter toeganklikheid tot hoëronderwysinstellings vir volwassenes, ekonomiese vooruitgang en sosiale insluiting. Die voortdurende verandering in die ekonomie en kennis vereis dus dat volwassenes verder moet studeer om hulle kennis en vaardighede op te skerp (Buchler, Castle, Osman, & Walter, 2007; Motaung, 2009). Daar is dus 'n groeiende bewuswording dat akademiese geletterdheid nie die enigste manier is waarop volwassenes hulle kennis en vaardighede kan demonstreer nie (Osman, 2006). In die Suid-Afrikaanse verband word EVL egter nie op dieselfde wyse by alle hoëronderwysinstellings toegepas nie. Redes wat aangevoer word, is dat die implementeringsbeleid 'n ongetoetste terrein in die hoëronderwysinstellings is (Osman, 2004, 2006). Die geloofwaardigheid van die vorme van assessering vir toegang asook die akademiese vordering van die volwasse studente word ook bevraagteken (Motaung, 2009). Verder verwys akademici na EVL as 'n ander soort kennis wat verwyderd is van akademiese geletterdheid soos vereis deur hoëronderwysinstellings (Osman, 2004). Om hierdie redes is hoëronderwysinstellings huiwerig om EVL toe te pas want die beeld van sulke vooraanstaande instellings mag dalk skade ly (Motaung, 2009).

Alhoewel daar nie ooreenstemming binne en tussen hoëronderwysinstellings heers ten opsigte van die toepassing en die implementeringsbeleid van EVL nie, bied dit 'n buigsame manier van toelating (Frick et al., 2007; Osman, 2004, 2006). Indien toegang tot 'n hoëronderwysinstelling vir die program verlang word, moet die volwasse student die verlangde leeruitkomste deur middel van EVL demonstreer. Hierdie leeruitkomste moet dieselfde wees soos vereis deur die modules van die betrokke program waarvoor die volwasse student aansoek doen. EVL-studente moet bewys dat hulle op akademiese vlak kan funksioneer. Dit is egter nie altyd vir sodanige studente maklik om bewys te lewer van hulle akademiese bevoegdheid nie aangesien dit verskil van hulle voorafleer (Moore, & Van Rooyen, 2002; Motaung, Fraser, & Howie, 2008).

Hoëronderwysinstellings word as 'n goed gevestigde stelsel beskou en studente wat nie aan formele onderrig blootstelling gehad het nie, kan dit moeilik vind om in te pas. Vrese vir uitsluiting, verwerping en vernedering deur hulle medestudente wat pas die skool verlaat het, kan ontstaan indien dit vir die EVL-studente moeilik is om inhoud van die modules te verstaan of om aan te pas by die bepaalde stelsel. EVL-studente kan dus stres ervaar en geïsoleerd en onbevoeg voel – veral as hulle hulleself nie genoeg tyd gun om aan die uitdagings in die hoëronderwysinstelling gewoond te raak nie (Kantanis, 2002).

Lae vlakke van tegnologiese vaardighede kan ook by die meeste EVL-studente voorkom. Dit is dus belangrik dat hierdie vaardighede opgeknip word ten einde toegang te verkry tot inligting en hulpbronne om groter sukses met hulle studies te ervaar. Die meeste EVL-studente is ook nie bewus van die verskeidenheid ondersteuningstelsels wat beskikbaar is om studente se akademiese lewe te vergemaklik nie. Dit blyk verder dat die ondersteuningstelsels op sekere plekke nie ná normale werksure beskikbaar is nie (Kantanis, 2002).

Een van die metodes waarop EVL gefasiliteer kan word, is om 'n portefeulje-ontwikkelingskursus te voltooi wat eindig in die saamstel van 'n portefeulje wat voorafleer dokumenteer. Die portefeulje-ontwikkelingskursus was dan ook die fokus van hierdie studie. Ná suksesvolle voltooiing van die ontwikkelingskursus is toegang tot 'n hoëronderwysinstelling moontlik, selfs al het die volwasse student op alternatiewe wyses vooraf kennis, vaardighede en/of houdings bekom (Motaung et al., 2008). 'n Portefeulje-ontwikkelingskursus is dus 'n alternatiewe roete vir toelating tot 'n hoëronderwysinstelling en stel volwasse studente in staat om hulle akademiese kenniskonstruksie te ontwikkel.

Volgens Knowles (1998) beskik volwassenes oor 'n groeiende reservoir van ervaringe wat hulle opbou tydens formele leer wat plaasvind binne 'n formele opset soos skole en hoëronderwysinstellings, nie-formele leer wat plaasvind by werksplekke en in die gemeenskap, en informele leer wat plaasvind deur middel van alledaagse gebeurtenisse. Hierdie ervaringe kan hulle as hulpbronne in die leerproses benut. Daarom noem Kolb (1984) dat leer slegs plaasvind indien die individu kan reflekteer oor sy of haar ervaringe. Die refleksieproses tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus vereis dat volwassenes in staat moet wees om hulle voorafleer te identifiseer, te formuleer, en te kan dokumenteer. Refleksie maak dus 'n integrale deel van die portefeulje-ontwikkeling waartydens die volwassene bewys moet kan lewer dat voorafleer wel plaasgevind het, uit (Harris, 2006; Hendricks, & Volbrecht, 2003; Motaung et al., 2008).

Die inhoud van die portefeulje bevat gewoonlik lewensverhale wat as bewys dien van die volwassene se voorafleer soos gebaseer op die volwassene se ervaringe. Verder kan dit ook as 'n aanwysing dien van die volwasse student se potensiaal om sukses in 'n spesifieke

program te behaal. Die wyse waarop volwassenes hulle eie lewensverhaal teen die agtergrond van hulle voorafleer vertel, is daarom van belang ten opsigte van hulle gereedheid vir hoër onderwys (Castle, 2003; Hendricks, & Volbrecht, 2003; Motaung et al., 2008; Osman, 2006).

1.2 RASIONAAL

Die rasionaal van die studie het sy oorsprong in 'n informele gesprek tussen die navorser en 'n paar volwasse EVL-Regstudente aan die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK). Hierdie individue was weens die apartheidsstelsel of beperkte geleenthede formele hoërsonderwys ontnem. UWK het 'n portefeulje-ontwikkelingskursus as EVL-toelatingsmeganisme gebruik wat bogenoemde volwassenes die geleentheid tot verdere studiemoontlikhede gebied het. Ná toelating op grond van EVL word daar van studente verwag om aan die vereistes van die hoërsonderwysinstelling te voldoen. Die probleem wat deurgeskemer het tydens die informele gesprek, was dat hierdie studente steeds sukkel om aan die vereistes van die betrokke hoërsonderwysinstelling te voldoen.

Verskeie navorsers het reeds die implementering en toepassing van en toegang tot EVL in hoërsonderwysinstellings ondersoek (Castle et al., 2006; Moutaung, 2009; Volbrecht, 2009). Wat tekort skiet, is voldoende literatuur oor die persepsies van sodanige volwassenes, hoe hulle die programme ervaar, en/of hulle kan aanpas by die akademiese omgewing (Buchler et al., 2007). Daar is dus 'n leemte in die bestaande literatuur oor hoe die EVL-proses volwassenes wat programme suksesvol voltooi het, asook dié wat besig is om 'n program te voltooi, voorberei om suksesvol te wees in die hoërsonderwysverband.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Die vraag was dus: Hoe berei die EVL-proses die volwasse student voor, of nie voor nie, om suksesvol te wees aan 'n hoërsonderwysinstelling? Die hoofdoel van die studie was derhalwe om te bepaal hoe die voorafleerproses aan die spesifieke hoërsonderwysinstelling die volwasse student voorberei, of nie voorberei nie, om suksesvol te wees.

Subvrae wat die studie gelei het, was die onderstaande:

- Hoe word die erkenning van voorafleer aan die bestudeerde instelling gedefinieer?
- Wie is die volwasse student aan die betrokke hoërsonderwysinstelling?
- Wat het die volwasse studente gemotiveer om verder te studeer?
- Watter ondersteuningstelsel(s) is by die betrokke hoërsonderwysinstelling beskikbaar wat die sukses van die volwasse student kan bevorder?

- Watter stelsels is daar by die betrokke hoërondewysinstelling wat die sukses van die volwassenes monitor?
- Hoe kan die geïdentifiseerde ondersteuningstelsel(s) volwasse studente se sukses bevorder?

1.4 TEORETIESE PERSPEKTIEWE EN DEFINISIE VAN KERNBEGRIPE

Alvorens die metodologie omskryf kan word, is dit noodsaaklik om die kernbegrippe wat in die hoofvraag vervat is, te omskryf. Hierdie begrippe sluit in: die erkenning van voorafleer (EVL), volwassene, suksesvol en hoërondewysinstelling.

1.4.1 Die erkenning van voorafleer (EVL)

EVL is 'n begrip wat verskillend omskryf kan word na gelang van die verband waarin dit gebruik word. Outeurs soos Frick et al. (2007) definieer *EVL* as 'n assesseringstrategie, terwyl Singh (2011) dit as 'n evalueringsproses omskryf. Die South African Qualifications Authority (2013) erken en identifiseer die verskillende soorte leer (formele, informele en nie-formele leer en werkservaringe) wat 'n persoon opdoen. 'n Persoon se sosio-politieke agtergrond word ook in ag geneem om alternatiewe toegang en toelating tot verdere leergeleenthede en ontwikkeling. Leer wat dus buite die formele leeropset opgedoen is, word deur middel van toelating tot 'n leerprogram en/of die toekenning van krediete binne die formele leeropset of werksplek erken.

Vir die doel van die studie is *EVL* beskou as leer wat aan volwassenes met beperkte formele ondewys en leer maar wat kennis, vaardighede en/of houdings op alternatiewe wyses bekom het, toelating tot 'n hoërondewysinstelling bied. Hierdie alternatiewe roete verskaf verdere studiemoontlikhede aan volwasse studente wat nie oor die nodige akademiese toelatingsvereistes beskik nie, ten einde 'n kwalifikasie te verwerf. *EVL* word dus as 'n meganisme vir regstelling, billikheid en gelykheid in die hoërondewysinstelling beskou en aangewend.

1.4.2 Volwassenes

Verskillende outeurs soos Rogers (1996), Merriam en Brockett (1997) en Walters en Watters (2006) beskryf volwasse studente met inagneming van hulle chronologiese ouderdom, biologiese en sielkundige gesteldheid. Walters en Watters (2006) verwys ook na die sosio-ekonomiese rolle wat volwasse studente in die gemeenskap vervul. Buchler et al. (2007) asook Walters en Watters (2006) noem dat *volwassenes* lewenslange leerders moet word om aan die eise van die samelewing te kan voldoen. Hierdie *volwassenes* beskik oor 'n magdom lewenservaringe en kennis wat hulle tydens die leerproses kan toepas. Hulle tyd is egter

beperk weens die veelvuldige rolle en verantwoordelikhede wat hulle moet vervul (Buchler et al., 2007; Walters, & Koetsier, 2006; Walters, & Watters, 2006).

Vir die doel van die studie is *volwassenes* beskryf ten opsigte van hulle chronologiese ouderdom, die persoon wat nie formele opleiding gehad het nie, lewenslange leer wat deel moet uitmaak van volwassenes se lewe, en wat volwasse verantwoordelikhede het met inbegrip van gesinne, gemeenskaps- en/of ekonomiese verpligtinge. Hierdie *volwassenes* aanvaar verantwoordelikheid vir hulle eie leerproses, en die EVL-proses vereis dat hulle krities oor hulle ervaring sal reflekteer en oor die vermoë sal beskik om hulle eie opinies te formuleer.

1.4.3 Suksesvol

Volgens die werk van Moissidis, Schwarz, Marr, Repo en Remdisch (2011) en van Ronning (2009) is dit duidelik dat daar drie hoofstrome bestaan waarvolgens akademiese sukses gedefinieer kan word. Tradisioneel was dit aanvanklik aanvaarbaar om sukses te meet aan die *sukksesvolle* voltooiing van 'n graad-of sertifikaatkursus (Moissidis et al., 2011). Moissidis et al. (2011) noem dat volwasse studente meet sukses aan die bereiking van persoonlike doelwitte in lewenslange leeraktiwiteite en nie slegs die *sukksesvolle* voltooiing van 'n kursus of die studie program nie. Akademiese sukses word beskryf as die bemeestering van studie materiaal soos vereis aan 'n hoërsonderwysinstelling, aktiewe betrokkenheid by jou eie leerproses en dat die program by die volwasse student se behoefte asook belangstelling moet pas (Ronning, 2009). Bykomend beïnvloed 'n persoon se metakognitiewe prosesse asook beskikbare fondse ook akademiese sukses (Moissidis et al., 2011; Ronning, 2009).

Akademiese sukses is vir die doeleindes van hierdie studie as die *sukksesvolle* voltooiing van 'n graad- of sertifikaatkursus gedefinieer.

1.4.4 Hoërsonderwysinstelling

Hoërsonderwysinstelling verwys na naskoolse onderwys- en opleidingsinstansies, met inbegrip van instellings soos universiteite en kolleges. Hierdie instellings bied hoërsonderwys- en opleidingsprogramme ook vir volwassenes aan. Sodanige programme kan lei tot kwalifikasies hoër as die huidige graad 12-sertifikaat (Department of Education, 1997). Volwassenes kan deelyds of voltyds studeer of van afstandsonderwys gebruik maak (Department of Education, 2002).

Vir die doel van hierdie studie is *hoërsonderwysinstellings* gedefinieer as naskoolse onderwys- en opleidingsinstansies wat van deelydse, voltydse of afstandsonderwys gebruik maak en leerprogramme aanbied wat lei tot 'n graad-, diploma- of sertifikaatkwalifikasie hoër as

graad 12. Die instelling waar die studie onderneem is (UWK), voldoen aan hierdie bepaling soos in die bostaande definisie uiteengesit.

1.5 METODOLOGIE

Die studie is vanuit 'n interpretivistiese paradigma gedoen met kwalitatiewe metodes van data-insameling. Volgens Babbie en Mouton (2001) word kwalitatiewe data gebruik om menslike aksies vanuit 'n binnekringperspektief te ondersoek.

Die steekproef het bestaan uit sewe volwassenes ouer as 23 jaar wat toegang tot die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) verkry het deur middel van EVL. Hierdie volwassenes is deur middel van 'n doelbewuste steekproef uit verskillende fakulteite regoor UWK geselekteer, met behulp van die fasiliteerder betrokke by EVL. Vier van die volwasse leerders was ten tye van die studie studente aan die UWK wat toegang deur middel van die EVL verkry het. Hierdie studente is gevra om te reflekteer oor hoe die proses van EVL moontlik tot hulle akademiese sukses kon bydra. Die ander drie respondente was pas afgestudeerde UWK-gegradueerdes wat in die verlede deur middel van EVL toegang tot die instelling verkry het. Die gegradueerde studente is ook gevra om te reflekteer oor die rol van die EVL-proses in hulle akademiese sukses.

Onderhoude is ook gevoer met twee van die lektore by UWK wat ook as fasiliteerders en mentors van die portefeulje-ontwikkelingskursus opgetree het. Hierdie persone is deur die Dekaan in Navorsing by UWK aangewys as die geskikste persone om die databronne te versterk.

'n Self-geadministreerde vraelys wat die biografiese agtergrond uiteengesit het, is voor die aanvang van die onderhoude aan die studente asook gegradueerde respondente gegee om te voltooi. Onderhoudvoering het by UWK plaasgevind deur middel van semigestruktureerde vrae. Onderhoude is met behulp van 'n digitale opnemer opgeneem. Oop vrae het die navorser in staat gestel om na die betekenisse en verduidelikings van die respondente te luister. Die oop vrae het ook aan die respondente die geleentheid gebied om self te besluit hoe hulle op spesifieke vrae sou reageer. Vrae is gestel in die taal waarmee hulle gemaklik was sodat die respondente openlik en vryelik kon praat.

Kwalitatiewe inhoudsanalise soos beskryf deur Henning, Van Rensburg en Smit (2004) is gebruik om data te ontleed. Onderhoude is opgeteken, getranskribeer en geanaliseer vir eenhede van betekenis wat verder in die vrae ondersoek is. Nuwe eenhede van betekenis wat voorgekom het, is geanaliseer. Data is weer vergelyk om patrone te soek en om kodes in verwante groepe te plaas. Die groepering van kodes in groepe het gelei tot die identifisering en

benoeming van kategorieë. Volgens Henning et al. (2004) word sentrale temas gevorm deurdat die kategorieë noukeurig en stelselmatig verfyn word. Die verwantskappe wat tussen die kategorieë na vore kom, en wat verander of dieselfde bly, is ook geïdentifiseer waar moontlik. Die navorser het ook probeer om die getranskriebeerde data met bestaande teorieë te verbind soos voorgestel deur Henning et al. (2004). Dit het die teoretiese raamwerk en die navorser se bevindinge met die werklikheid in verband gebring.

1.6 ETIESE MAATREËLS

Toestemming om die studie te onderneem, is van die Dekaan in Navorsing by UWK verkry. Die navorser het ook etiese klaring van die Universiteit Stellenbosch verkry volgens die voorgeskrewe prosedure. Respondente is ten volle ingelig oor die doel en prosedures van die studie. Deelname aan die onderhoudvoering was vrywillig. Ingeligte toestemming is van alle respondente verkry om die onderhoude met behulp van 'n digitale opnemer op te neem en vir die navorser om hulle EVL-portefeuljies te bestudeer. Slegs die navorser het toegang gehad tot die ingesamelde data. Privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid is te alle tye verseker.

1.7 ALGEMENE STRUKTUUR VAN HOOFSTUKINDELING

Die hoofstukindeling van die studie sien soos volg daar uit:

Hoofstuk 1 verskaf 'n inleidende oriëntering tot die studie wat die agtergrondinligting, rasionaal en probleemstelling van die studie kontekstualiseer.

In hoofstuk 2 word die literatuur wat relevant is tot die studie asook EVL aan die UWK bespreek.

Hoofstuk 3 bespreek die navorsingsmetodologie in diepte wat betref beplanning, metode van data-insameling en analisering van data.

Hoofstuk 4 bied die resultate en bespreking van data aan.

Hoofstuk 5 bevat die gevolgtrekking en moontlike implikasies van die studie.

1.8 SAMEVATTING

Hoofstuk 1 het 'n inleidende oriëntering tot die studie verskaf. Dit het 'n kort beskrywing van die agtergrondinligting, rasionaal, probleemstelling, navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie van EVL, asook die etiese aspekte van die studie ingesluit. Verder het dit die teoretiese perspektiewe en die kernbegrippe van die hoofvraag opgesom. Hoofstuk 2 handel oor die

literatuuroorsig waar verder uitgebrei word op die relevante literatuur, naamlik hoe EVL binne die spesifieke hoërondewysinstelling ervaar en toegepas word.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Een van die gevolge van die apartheidsstelsel op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel was die ongelyke en ondoeltreffende onderwys vir miljoene nie-blanke Suid-Afrikaners (Baatjes, 2008). Die daargestelling van 'n enkele nasionale onderwysstelsel was nodig om die ongelykhede in die onderwysstelsel uit te skakel (Castle et al., 2006; Parker, & Walters, 2008). Ná 1994 was hoërondewysinstellings genoodsaak om te herstruktureer en te transformeer. Dit het ook vereis dat 'n beleidsimperatief (sien 1.1) waarvan EVL deel uitmaak, deur die demokraties-verkose regering ingestel is. EVL is ook veronderstel om toegang en sosiale insluiting vir miljoene nie-blanke Suid-Afrikaners regoor alle onderwys- en opleidingsektore te verseker. Hierdie toegangsmeganisme het veral die volwassenes wat nie oor die nodige akademiese toelatingsvereistes beskik nie, ingesluit (Harris, 2006; Parker, & Walters, 2008). Dit is egter nie 'n universele interpretasie van EVL nie. Afdeling 2.1.1 bespreek dus eerstens hoe EVL in verskillende lande verskillend gedefinieer en gekonseptualiseer word. Tweedens verduidelik afdeling 2.1.2 hoe EVL aan volwasse studente geleenthede bied tot leeraktiwiteite deur middel van refleksie. In afdeling 2.2 word verwys na die toepassing van EVL in 'n internasionale perspektief sowel as 'n Suid-Afrikaanse perspektief. Laastens word in afdeling 2.2.3 beredeneer uit watter perspektief UWK die proses van EVL benader.

2.1.1 Definiëring en konseptualisering van die erkenning van voorafleer

Lande soos Australië, Kanada, die Verenigde State van Amerika, die Verenigde Koninkryk, sowel as Suid-Afrika definieer die begrip van EVL op verskillende wyses. Die toepassings en implementeringsbeleid van EVL verskil dus van een hoërondewysinstelling tot 'n ander (Osman, 2004, 2006; Singh, 2011). Die onderskeie definisies word in tabel 2.1 opgesom.

Tabel 2.1: Definisies van EVL

Land	Definisie	Bron
Australië	EVL behels die assessering van vaardighede en kennis van individue wat buite die formele opset opgedoen is en wat nie voorheen erken is nie.	Australiese Kwalifikasieraamwerk (2004, aangehaal deur Singh, 2011)
Kanada	Die erkenning van vroeë assesseringsleer is 'n proses wat erkenning gee aan volwasse leer wat buite die formele opset opgedoen is en in verband gebring moet word met ervaringsleer, asook die artikulering daarvan teen akademiese krediete of industriële standaarde.	Kanadese Assosiasie van vroeë assesseringsleer (2008, aangehaal deur Singh, 2011)
Verenigde State van Amerika	EVL behels die assessering vir kollegekrediete of kennis en vaardighede wat 'n persoon gedurende sy of haar lewenservaringe (of uit nie-kollege-opleidingsprogramme) opgedoen het met inbegrip van werkservaring, reis, stokperdjies, burgerlike aktiwiteite en vrywillige werk.	Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (2010)
Suid-Afrika	EVL verwys na die grondbeginsels en prosesse wat gevolg word om 'n persoon se vorige leerervaringe, ondervindinge en vaardighede te ontsluit, oor te dra na die formele leeropset en te assesseer met as doel om alternatiewe toegang en toelating, erkenning van 'n kwalifikasie of verdere leergeleenthede en ontwikkeling.	South African Qualifications Authority (2013)
Verenigde Koninkryk	EVL word beskryf as die formele erkenning van vorige ervaringsleer wat professioneel geassesseer word. Die vorige ervaringsleer wat opgedoen is, toon geen verband met leer in die akademiese konteks nie.	Learning from Experience Trust (2002)

Bron: Aangepas uit CAEL (2010), Learning from Experience Trust (2002), Singh (2011) en South African Qualifications Authority (2013).

Volgens bogenoemde definisies is dit duidelik dat EVL die volwasse student se voorafbestaande kennis, vaardighede en houdings wat op 'n alternatiewe wyse bekom is, erken (Moore, & Van Rooyen, 2002; Osman, 2004, 2006; Singh, 2011). Harris (2006) noem egter dat EVL in verskillende lande verskillend benoem en geformaliseer word wat betref toegang tot hoërondewysinstellings.

Die lande genoem in tabel 2.1 gebruik verskillende terme vir die definiëring van EVL. In Australië, sowel as Suid-Afrika, word daarna verwys as die erkenning van voorafleer. Dieselfde term word in Kanadese verband as die erkenning en assessering van vroeë leer beskou. In die Verenigde Koninkryk word met dieselfde term bedoel die akkreditering van vorige ervaringsleer of vroeë assesseringsleer, na gelang van die verband waarbinne dit gebruik word. In die Verenigde State van Amerika verwys die term na vroeë assesseringsleer. Alhoewel verskillende terme vir dieselfde begrip gebruik word, is beleid in hierdie lande dit eens dat die begrip groter toeganklikheid vir voorheen benadeelde groepe impliseer (Buchler et al., 2007; Castle, & Atwood, 2001; Conrad, 2008; Pitman, 2009).

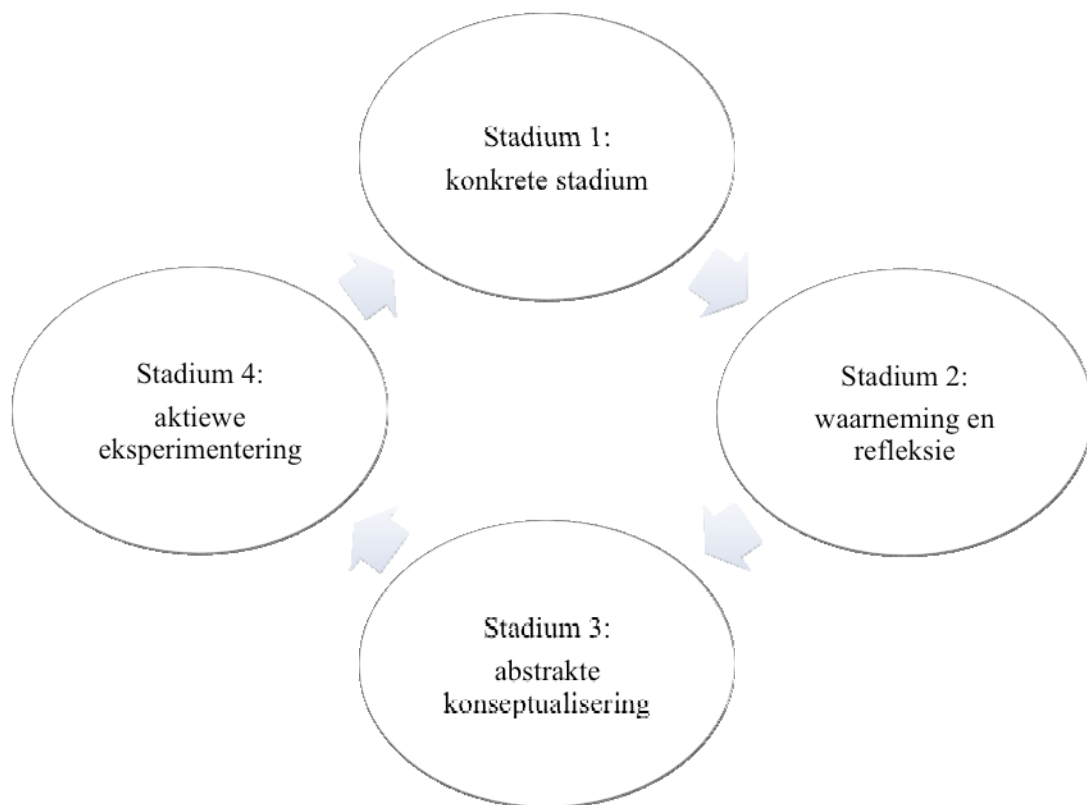
2.1.2 Die erkenning van voorafleer en die volwasse student

Internasionaal sowel as nasionaal het regerings in beginsel besluit dat EVL makliker en verhoogde toegang tot hoërondewysinstellings vir volwasse persone kan bydra, veral omdat EVL die volwassene wat nie oor die nodige akademiese vereistes beskik nie, die geleentheid bied om deelname te hê aan lewenslange leeraktiwiteite (Buchler et al., 2007). Buchler et al. (2007) het verder bevind dat meer as 50% van die studente aan drie hoërondewysinstellings (die Vaal Universiteit van Tegnologie, die Universiteit van Witwatersrand en die Universiteit van Wes-Kaapland) in Suid-Afrika ouer is as 23 jaar waarvan 80% 'n voorgraadse program volg. Bunting (2006) noem dat 'n hoë aantal volwasse studente aan 'n hoërondewysinstelling sosiale insluiting en regstelling kan aanspreek, veral vir volwassenes wat nie oor 'n na-skoolse kwalifikasie beskik nie. Castle en Attwood (2001) stem saam met Bunting (2006) se siening van sosiale insluiting en regstelling en noem verder dat hulpbronne aangewend moet word vir EVL volwassenes om verhoogde en gelyke toegang aan 'n hoërondewysinstelling vir hulle te verseker. Toegang tot leer- en onderrigprogramme is dus nodig om volwasse studente se potensiaal maksimaal te ontsluit (Castle, & Attwood, 2001; Moore, & Van Rooyen, 2002; Shalem, & Steinberg, 2006). Volwassenes met uiteenlopende werkservaringe en lewenservaringe maak nou ook deel uit van die studentekorps (Castle, & Attwood, 2001; Walters, & Koetsier, 2006). Hoërondewysinstellings fokus derhalwe nou nie meer slegs op die jonger en elite-student vir toegang tot die instellings nie (Castle, & Attwood, 2001). Die ouer student se werks- en lewenservaringe word dus in die hoërondewysinstelling geassesseer met die oog op die leeruitkomste van die program/module waarvoor die volwasse student aansoek doen (Castle, & Attwood, 2001; Ralphs, 2012).

Krediete kan toegeken word vir 'n gedeelte van die leerprogram asook vir leer wat volledig aan die vereistes van 'n module of gedeeltelik aan die vereistes van 'n leerprogram of 'n kwalifikasie voldoen (Castle, & Attwood, 2001). Die toekenning van krediete vir leer wat buite die formele leeropset verwerf is, voorkom dat duplisering en herhaling van leer aan die hoërondewysinstelling plaasvind aangesien daar op die volwasse student se vorige ervaringe gebou kan word (Castle, & Attwood, 2001; Moore, & Van Rooyen, 2002). Cretchley en Castle (2001) noem dat akademië by hoërondewysinstellings bereid moet wees om 'n buigsame leerklimaat te skep. Dit vereis dat daar buigsame modelle van leer en onderrig in die hoërondewysinstelling tot stand gebring moet word asook kurrikulumveranderings aangebring moet word wat beroepsgerig is en by die belangstelling en behoeftes van die ouer volwasse student pas. Hierdie verandering in leer en onderrig sal dus verskil van die tradisionele manier om onderrig te verskaf aangesien die tradisionele manier van onderrig die volwasse student mag uitsluit (Castle, & Attwood, 2001; Cretchley, & Castle, 2001; Shalem, & Steinberg, 2006). By die tradisionele manier van onderrig is die lektore die deskundige op hulle gebied asook die persone wat die seminare aanbied terwyl die studente die passiewe deelnemer tydens die leerproses is (Castle, & Attwood, 2001).

Volgens Kolb (1984) kan die volwasse student se kennis, houdings en ervaringe deur middel van refleksie getransformeer word om nuwe kenniskonstruksie te formuleer. Knowles (1998) is egter van mening dat die volwasse persoon oor 'n reserwe voorraad kennis en ervaringe beskik wat hulle tydens hulle lewens opgedoen het. Hierdie kennis kan hulle in hulle eie leerproses toepas. Daarbenewens is volwassenes ook in staat om hulle ervaringe te gebruik en te integreer tot abstrakte denkprosesse. Leer kan daarom beskou word as 'n proses wat regdeur die individu se lewe plaasvind waarin ervaring 'n sentrale begrip van die leerproses uitmaak. Dit is belangrik om te reflekteer oor ervaringe tydens die formulering van nuwe kenniskonstruksies. Opvoedkundige teoretici soos Dewey (1929), Schön (1983), Kolb (1984), Brookfield (1987) en Mezirow (1991) se ervaringsleerteorieë het belangrike bydraes gelewer ten opsigte van die formulering van refleksie oor die ervaringe, ten einde nuwe kennis binne die leerproses te konstrueer. Volgens Kolb (1984) kan ervaringe op sigself nie kennis voortbring nie. Sy ervaringsleersiklus is 'n voorstelling hoe leer plaasvind. Hiervolgens bestaan leer uit vier stadiums. Die eerste stadium is 'n konkrete ervaring wat verwys na die volwasse student se aktiewe betrokkenheid by sy of haar eie lewenservaringe. Die tweede stadium behels waarneming en refleksie waar daar van die volwasse student verwag word om waar te neem asook te reflekteer oor sy of haar ervaringe sodat nuwe kenniskonstruksies tydens die leerproses geformuleer kan word. In die derde stadium vind abstrakte konseptualisering plaas. Nadat nuwe kenniskonstruksies geformuleer is, word daar van die volwasse student verwag om sy of haar voorafleer te identifiseer en te dokumenteer. Die vierde stadium verwys weer na aktiewe eksperimentering. Hier word al die bewyse wat saamgestel is, geassesseer sodat dit

erken kan word (Harris, 2006). In hierdie stadium behoort die volwasse student die kennis wat opgedoen is, in ander leersituasies te kan toepas (Fejes, & Andersson, 2009). Die onderstaande figuur 2.1 stel Kolb (1984) se ervaringsleermodel voor waarvolgens leer kan plaasvind.



Figuur 2.1: Kolb se ervaringsleermodel

Bron: Kolb (1984) se ervaringsleermodel

Deur die proses van leer en reflektoring oor hulle ervarings te interpreteer en verfyn, kan volwasse studente dus hulle voorafleer soos voorgestel in Kolb (1984) se ervaringsleermodel in figuur 2.1. Sodoende word nuwe kenniskonstruksies geformuleer wat in verband gebring moet word met die kurrikulum van die hoërsonderwysinstelling ten einde die verlangde leeruitkomst te bereik (Harris, 1997; Ralphs, 2012). Volgens Volbrecht (2009) en Joosten-Ten Brinke, Sluijsman en Jochems (2009) sal bogenoemde prosesse slegs suksesvol wees indien akademiese relevante reflektiewe aktiwiteite aan die volwasse studente verskaf. Hierdie aktiwiteite moet aansluit by die vaardighede soos vereis deur die hoërsonderwysinstelling en moet voorts op die studente se lewenservaringe (informele leer en nie-formele leer) gebaseer wees. Hierdie reflektiewe prosesse maak dus 'n integrale deel uit van die ontwikkeling en samestelling van die portefeulje wat die student se voorafleer dokumenteer.

Algaande die portefeulje ontwikkel, verwag die volwasse studente dat daar konstruktiewe terugvoering aan hulle gegee sal word. Terselfdertyd konsentreer akademici op die behoeftes van die volwasse studente deur aan die hand te doen waar hulle kan verbeter om suksesvol te wees ten opsigte van hulle akademiese geletterdheid. Dit bied aan volwasse studente die geleentheid om tot selfgerigte leerders te ontwikkel. Verder lei dit ook tot persoonlike groei en ontwikkeling en verbetering van hulle selfbeeld, en dien ook as aanmoediging om sukses te behaal. Terugvoering word dus as 'n bepalende faktor vir die volwasse student se akademiese sukses aan die hoërondewysinstelling beskou (Conrad, 2008; Henry, Bromberger, & Armstrong, 2011).

Die akademiese oorgang in die hoërondewysinstelling kan vir die volwasse student moeilik wees (Kantanis, 2002; Osman, & Castle, 2002). Van die moontlike uitdagings aan die hoërondewysinstelling is die aanpassing by onderrig en leer. Daar word byvoorbeeld van studente verwag om aktief by hulle leerproses betrokke te wees. Die verskillende benaderings tot leer aan die hoërondewysinstelling blyk oorweldigend te wees (Kantanis, 2002) aangesien dit verskil van EVL-studente se voorafleer (Osman, 2004). Verder kan die volwasse student moontlik ook voel dat die werkslading en die werktempo wat gehandhaaf word, te uitdagend is (Kantanis, 2002). Sosialisering met medestudente wat pas die skool verlaat het, is 'n verdere probleem wat die oorgangsproses bemoeilik (Kantanis, 2002). Volwasse studente kan moontlik stres ervaar veral as hulle die inhoud van die module moeilik vind (Kantanis, 2002). Moontlike lae vlakke van tegnologiese vaardighede verhoog vrese vir uitsluiting en verwerping aangesien die jonger volwasse medestudente moontlik tegnologies gevorderd kan wees. Die meeste akademici verwag dat kommunikasie met hulle ook elektronies via e-pos geskied, wat vir 'n student wat nie rekenaargeletterd is nie, moeilik kan wees (Kantanis, 2002). Bostaande uitdagings wat in verband staan met volwasse studente se akademiese oorgang, kan dié studente se leerproses beïnvloed. Daarom behoort die volwasse studente hulself genoeg tyd te gun om aan die eise van die betrokke hoërondewysinstelling gewoond te raak (Kantanis, 2002).

Shalem en Steinberg (2006) voer egter aan dat die sukses van die ouer volwasse student se leerproses kan afhang van die vertrouensverhouding wat tussen dié studente en akademici bestaan. Akademici se entoesiasme, toeganklikheid en interaksie met volwasse studente kan vir hierdie studente dien as motivering om sukses te behaal aangesien dit hulle aanpassing by onderrig en leer vergemaklik (Kantanis, 2002; Shalem, & Steinberg, 2006). Daarom word 'n bewustheid van die soort kennis (nie-formele en informele kennis) wat die volwasse student na die leeromgewing bring, aanbeveel (Osman, 2004; Shalem, & Steinberg, 2006). Akademici is ook die persone wat besluit watter kennis in die hoërondewysomgewing van belang en aanvaarbaar is. Hulle taak (as hulpbron, gids en helper) is om aan volwasse studente riglyne

en ondersteuning te bied ten einde hulle akademiese vaardighede soos taal-, skryf-, en leesvaardighede soos deur die hoërondewysinstelling vereis, te ontwikkel. Terselfdertyd vind persoonlike groei en ontwikkeling ten opsigte van akademiese geletterdheid plaas (Moore, & Van Rooyen, 2002; Motaung, 2009; Osman, 2006;).

Om dié rede het regerings, internasionaal sowel as op nasionale vlak, in beginsel besluit om EVL te verbind met die lewenslange leer-beleidsimperatief sodat EVL binne die hoërondewysomgewing geïmplementeer en toegepas kan word. Sodoende kan die volwasse student se potensiaal ten volle ontwikkel word.

2.2 TOEPASSING VAN DIE ERKENNING VAN VOORAFLEER

Onderstaande afdelings sal handel oor die toepassing en implementering van EVL internasionaal sowel as in 'n Suid-Afrikaanse verband.

2.2.1 Internasionale perspektiewe

Volgens Harris (2006) en Travers (2011) is die Verenigde State van Amerika (VSA) een van die eerste lande wat ná die Tweede Wêreldoorlog die vroegste vorm van EVL toegepas het. Hoërondewysinstellings het die vaardighede, bevoegdhede en kennis van oorlogsveterane wat na hulle lande teruggekeer het en verdere studiemoontlikhede oorweeg, erken. Toegang vir hierdie soldate is moontlik gemaak om hulle in staat te stel om 'n kwalifikasie te verwerf of te verbeter.

In die VSA is daar geen nasionale kurrikulum in die algemeen nie en hoërondewysinstellings is onder die beheer van die staat waarin dit geleë is. Elke hoërondewysinstelling is dus ook verantwoordelik vir die formulering en implementering van sy eie EVL-beleid (Cameron, 2011; Travers, 2011). Gedurende 1974 het die Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) onder leiding van Morris Keeton duidelike riglyne en prosedures daargestel ten opsigte van die assessering van voorafleer (Travers, 2011). Volgens Travers (2011) het CAEL 'n beduidende invloed gehad op die formulering en ontwikkeling van EVL in die Verenigde State van Amerika, veral ten opsigte van sosiale geregtigheid en insluiting asook verhoogde en makliker toegang aan 'n hoërondewysinstelling vir volwassenes wat nie oor die nodige akademiese kwalifikasies beskik nie. Akademici aan die hoërondewysinstellings het besef dat die minderheidsgroepe insluitend volwassenes 'n reg tot opvoeding het, dat die inhoud van die modules by die behoeftes van die volwasse student moet pas, en dat leer wat buite die formele opset opgedoen is, behoort erken te word (Gamson, 1991, aangehaal deur Travers, 2011). Dit het gelei tot die toepassing en implementering van EVL-programme regoor die VSA. Volwassenes is dus die kans gebied om hulle vaardighede, bevoegdhede en kennis op te skerp met die oog

op ekonomiese vooruitgang vir die land. Dit het terselfdertyd ook as 'n bemagtigingsproses gedien (Travers, 2011).

Lande soos Australië en Kanada beskik oor min literatuur ten opsigte van hulle EVL-studente (Harris, & Wihak, 2011). In Australiese verband het die werkersvakbond asook werkgewers gedurende 1987 'n invloedryke rol in die werksplekke gespeel om werkers se voorafleer te erken (Cameron, 2011). 'n Ooreenkoms is gevolglik tussen die Ford-motorvervaardigers, die Victoriaanse regering en die Broadmeadows College of TAFE (Technical and Further Education) aangegaan om werkers se vaardighede, bevoegdhede en kennis op te skerp. Hierdie projek het as die Ford/TAFE-projek bekend gestaan (Cameron, 2011). Gedurende 1995 het die Broadmeadows College of TAFE hulle naam verander na die Kangan Institute of TAFE. Dit is gedoen ter ere van Myer Kangan OBE AO, wat verantwoordelik was vir die stigting van die Australiese TAFE stelsels. Tans staan die Kangan Institute of TAFE bekend as die Kangan Institute (Kangan Institute, n.d).

Drie jaar later in 1990 het EVL deel uitgemaak van die land (Australië) se nasionale kwalifikasieraamwerk, naamlik die Australiese kwalifikasieraamwerk (Cameron, 2011). EVL moes as 'n bevoegdheidsgebaseerde (*competency-based*) benadering binne die hoërondewysinstellings geassesseer word. Hoërondewysinstellings was huiwerig om die proses van EVL toe te pas aangesien dit moeilik was om bevoegdheidsgebaseerde kennis en vaardighede in akademiese geletterdheid soos deur hoërondewysinstellings vereis, te omskep. Gevolglik het die meeste beroepsgerigte onderrig- en opleidingsektore (soos kolleges en gemeenskapsorganisasies) volwassenes se bevoegdheidsgebaseerde opleiding geassesseer (Cameron, 2011). Wihak en Wong (2011) noem egter dat EVL in hierdie verband gemik is op die ontwikkeling van die volwassenes se vaardighede en bevoegdhede vir ekonomiese vooruitgang.

Die Australiese regering het gedurende Junie 2004 in samewerking met hoërondewysinstellings en nywerhede beroepsgerigte onderrig- en opleidingsektore asook werksplekopleiding in die Australiese verband begin herstruktureer en hervorm (Cameron, 2011). Dit is gedoen in 'n poging om die Australiese burgers globaal kompetender te maak. Gevolglik het daar in Mei 2009 opvoedkundige gesprekke plaasgevind op grond waarvan nuwe beleidsformulering en toepassing van EVL die lig gesien het (Cameron, 2011). EVL is herkonseptualiseer as 'n assesseringsproses waar krediete toegeken word vir die programme/module waarvoor die volwasse student aansoek doen. Die volwasse student se ervaringe word dus gemeet aan die spesifieke leeruitkomste van die programme/module waarvoor hulle aansoek doen. Die inligting van hierdie volwasse studente word op die land (Australië) se databasis vasgelê in 'n poging om EVL-aktiwiteite nasionaal te monitor (Cameron, 2011). Verder noem Cameron (2011) dat die kredietbenadering en toepassing van

EVL in die geval van Australië die dominante assesseringsproses is. Volgens hom voldoen assesseringsproses van EVL nie aan die behoefte van die minderheidsgroepe nie aangesien die kredietbenadering en toepassing volwassenes bevoordeel wat alreeds ervaring het en suksesvol was in hoërondewysinstellings.

Van Kleef (2011) se navorsing dui daarop dat Kanada nie oor 'n nasionale of provinsiale kwalifikasieraamwerk beskik wat riglyne verskaf ten opsigte van die implementering en toepassing van EVL nie. EVL word in Kanada egter as 'n regeringsinisiatief in elke staat beskou. Die fokus van EVL is daarop gemik om immigrante sowel as Kanadese burgers se vaardighede en bevoegdhede in kollegeverband op te skerp in belang van die land se ekonomie. EVL word gesien as 'n meganisme waarop volwassenes se voorafleer na die leerproses oorgedra kan word. Van Kleef (2011) noem verder dat volwassenes se voorafleer, net soos in die geval van Australië, teen die leëruikomste van die program/module waarvoor die student aansoek doen, geassesseer word. Daarom is die toepassing en implementering van EVL in die hoërondewysinstelling stadig en vind dit meestal in kolleges plaas. Ekonomiese en sosiale ontwikkeling is dus die dryfveer waarom EVL in die Kanadese verband toegepas word.

In die Verenigde Koninkryk was daar voor 1980 geen nasionale stelsel wat volwassenes se nie-formele en informele leer erken het nie. EVL is meestal deur middel van projekte geïmplementeer en toegepas. Die dryfveer hieragter was sosiale geregtigheid asook om lewenslange leer vir volwassenes aan die hoërondewysinstellings te bevorder. CAEL wat gebaseer is in die Verenigde State van Amerika sowel as die Learning from Experience Trust in die Verenigde Koninkryk het 'n beduidende rol gespeel by die ontwikkeling, toepassing en implementering van EVL-projekte in die Verenigde Koninkryk (Whittaker, 2011). Gedurende die 1980's is EVL deur die Council for National Academic Awards dwarsdeur die Verenigde Koninkryk by kolleges en hoërondewysinstellings geïmplementeer. Volwassenes se voorafleer, wat op 'n alternatiewe manier opgedoen is, kan nou op grond van akademiese krediete geassesseer word, ten einde dit vir die volwassenes moontlik te maak om 'n sertifikaat, diploma of graad te behaal (Pokorny, 2011).

Die lande waarvan relevante inligting bestudeer is, word beskou as die eerste lande in die wêreld met gevestigde demokrasieë en sterker ekonomieë as Suid-Afrika. Dié lande se EVL-studente beskik oor basiese formele opvoeding asook geletterdheids- en gesyferdheidsvlakke terwyl dit nie noodwendig altyd die geval is in Suid-Afrika nie (Breier, 2011). Die implementeringswyses en toepassing van EVL kan dus moontlik verskil van hoe dit in Suid-Afrika geïmplementeer en toegepas word. Suid-Afrika gebruik wel van die ander lande (Australië, Kanada, Verenigde Koninkryk en die VSA) se implementerings- en toepassingsriglyne, maar omdat Suid-Afrika se politieke en ekonomiese situasie van die

eerstewêreldlande verskil, sal die toepassing daarvan ook uiteraard anders wees (Breier, 2011).

2.2.2 'n Suid-Afrikaanse perspektief

Breier (2011), sowel as Buchler et al. (2007) se navorsing in Suid-Afrika toon dieselfde ooreenkomste as Harris (2006) en Travers (2011) in hulle navorsing oor die toepassing van EVL in hoërondewysinstellings waar oorlogsveterane van die Tweede Wêreldoorlog en wat nie in besit was van 'n matrieksertifikaat, toegang kon verkry aan 'n hoërondewysinstelling om hulle kwalifikasies te verbeter of om 'n kwalifikasie te verwerf nie. Hoërondewysinstellings het die vaardighede, kennis en bevoegdhede van die oorlogsveterane erken wat verdere studiemoontlikhede oorweeg. In Suid-Afrikaanse verband moes dié volwassenes egter 45 jaar oud en ouer wees. Bogenoemde manier van toegang aan 'n hoërondewysinstelling staan bekend as die "grandfather matric" (Breier, 2011; Walters, & Koetsier, 2006) wat tans in Suid-Afrika erken word. Breier (2011), sowel as Walters en Koetsier (2006) noem verder dat volwassenes tussen die ouderdom van 30 tot 40 jaar en wat nie aan die vereistes van 'n hoërondewysinstelling voldoen nie, wel toegang aan 'n hoërondewysinstelling kan verkry op voorwaarde dat hierdie volwassenes ten minste vier graad 12 vakke geslaag het. Tans is die ouderdomperk 23 jaar veral vir die volwassenes wat nie aan die vereistes van 'n hoërondewysinstelling voldoen nie (Breier, 2011; Walters, & Koetsier, 2006).

In Suid-Afrika word EVL met die Congress of South African Trade Unions (COSATU) geassosieer. Gedurende die 1990 het COSATU, wat een van die grootste vakbonde is, die leiding geneem om die begrip van EVL vir verhoogde en makliker toegang aan hoërondewysinstellings te bevorder (Breier, 2011). Die lede van die vakbond het geëis dat alle werkers se jarelange vaardighede wat hulle buite die formele opset opgedoen het, erken moes word, veral aangesien die werkers weens die apartheidsstelsel beperkte geleenthede vir verdere onderwys en opleiding gehad het. Hierdie werkers het gevolglik op grond van hulle ervaringe toegang tot hoërondewysinstellings verkry. Verdere studiemoontlikhede bied aan volwassenes die geleentheid om hulle opvoedkundige asook finansiële agterstand wat deur beperkte onderwys en opleiding veroorsaak is, te verklein (Breier, 2011; Castle, & Attwood, 2001). Terselfdertyd word sodanige volwassenes se vorige kennis, vaardighede en bevoegdhede wat op 'n alternatiewe manier opgedoen is, erken (Breier, 2011; Castle, & Attwood, 2001). Singh (2011), asook Moore en Van Rooyen (2002) bevestig bostaande deur te noem dat die fokus van EVL is op wat die volwasse student weet, ken en kan doen. EVL word dus in dié verband met sosiale gelykheid, politieke sowel as ekonomiese regstelling geassosieer (Breier, 2011; Castle, & Attwood, 2001).

Ná 1994 is EVL met sosiale geregtigheid, gelykheid en billikheid asook lewenslange leer geassosieer (Breier, 2011; Ralphs, 2012). Die regering het ná 1994 nuwe beleide geformuleer en geïmplementeer waarvan EVL deel gevorm het (sien 1.1). In hierdie verband noem Ralphs (2012) asook Parker en Walters (2008) dat EVL deel uitmaak van die transformasiediskoeers aan hoërondewysinstellings op grond waarvan die nie-blanke bevolkingsgroepe verhoogde toegang tot tersiêre instellings kon verkry om die opvoedkundige ongelykhede wat die apartheidstelsel veroorsaak het, reg te stel. EVL maak ook deel uit van die dertien grondbeginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (Breier, 2011; Department of Education, 1997, 2007; Ralphs, 2012). Volgens hierdie grondbeginsels moet die volwassene se voorafleer geassesseer word teen die leeruitkomste van die program waarvoor hy of sy aansoek doen. Daar word ook verwag dat die student die leeruitkomste moet bereik voordat toegang moontlik gemaak kan word (Castle et al., 2006; Cretchley, & Castle, 2001; Department of Education, 1997, 2007; Ralphs, 2012). EVL bied dus aan volwassenes toegang tot alle onderwys- en opleidingsektore sonder die nodige hoërondewyskwalifikasies. Verder bied dit ook geleenthede vir die volwassenes om hulle kennis, vaardighede en bevoegdhede wat hulle op 'n alternatiewe manier opgedoen het, gesertifiseer te kry. Terselfdertyd word hulle kennis, vaardighede en bevoegdhede verbeter en opgeskerp om globaal kompetend te wees. Daar is dus besef dat volwassenes danksy hulle kennis en ervaringe 'n groter rol in die Suid-Afrikaanse ekonomie kan speel (Castle et al., 2006; Parker, & Walters, 2008; Ralphs, 2012). Opvoeding en opleiding word dus gesien as die enigste manier waarop hierdie tekort aan vaardighede die hoof gebied kan word asook om die opvoedkundige agterstand van die nie-blanke bevolkingsgroepe te verklein (Breier, 2011; Castle et al., 2006; Parker, & Walters, 2008). Fondse is verkry van CAEL (Council for Adult and Experiential Learning) en die Learning from Experience Trust wat in Kanada, die Verenigde Koninkryk, die Verenigde State van Amerika en Ierland gebaseer is om EVL in hoërondewysinstellings te implementeer en toe te pas (Ralphs, 2012).

EVL word egter nie op dieselfde wyse aan alle hoërondewysinstellings toegepas en geïmplementeer nie (Frick et al., 2007). Tans word daar gedebatteer oor die implementering en toepassing van EVL internasionaal sowel as nasionaal (sien 1.1). Nasionaal bestaan daar geen spesifieke riglyne waarvolgens EVL in hoërondewysinstellings toegepas en geïmplementeer word nie (Frick et al., 2007). Hierdie outeurs noem dat die visie- en missiestellings van die hoërondewysinstellings sal bepaal hoe EVL toegepas en geïmplementeer word. Daarom is daar nie eenvormigheid ten opsigte van die toepassing en implementeringsbeleide aan hoërondewysinstellings nie. Breier en Ralphs (2009) noem ook dat die begripsomskrywing van EVL in die Suid-Afrikaanse verband teenstrydig is. Hulle identifiseer twee probleme met die definisie van EVL (sien tabel 2.1). Die eerste probleem is dat die drie vorme van leer (naamlik informele, nie-formele en formele leer) nie duidelik omskryf word nie aangesien dit verbind

word met die instansie waar die leerproses plaasvind en toegepas word. Hoërondewysinstellings kan dus nie meer vanselfsprekend aanvaar word as die enigste plek waar kennis opgedoen en toegepas word nie. Die tweede probleem is dat akademici van die volwasse student met beperkte formele onderwys en wat nie oor die nodige hoërondewys kwalifikasies beskik nie, verwag om die verlangde leeruitkomste te bereik. Leeruitkomste word geassosieer met die formele leeropset en weens die volwassenes se akademiese beperkinge vind hulle dit moeilik om hulle informele en nie-formele leer te identifiseer, te formuleer en te kan dokumenteer soos deur die betrokke hoërondewysinstelling vereis. Hierdie waarneming van Breier en Ralphs (2009) toon duidelike ooreenkomste met navorsing deur outeurs soos Osman en Castle (2002).

2.2.3 Die erkenning van voorafleer by die Universiteit van Wes-Kaapland

Die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) het gedurende die 1960's as die Universiteitskollege van die Wes-Kaap bekend gestaan en het hoërondewys aan die nie-blanke bevolkingsgroepe verskaf. Akademici sowel as studente het aan protesoptogte deelgeneem as gevolg van die ongelyke en ondoeltreffende onderwysstelsel van die land. UWK is dus as die "intellectual home of the left" (University of the Western Cape, n.d.[b], p.2) beskou weens hulle stryd teen onderdrukking van en diskriminasie teen die nie-blanke bevolkingsgroepe. Gedurende 1970 het die UWK 'n outonome entiteit geword wat sy eie grade en diplomas kon uitreik (University of the Western Cape, n.d.[b]).

Teen hierdie agtergrond beskou akademici aan die UWK die EVL-proses as meer as net sosiale insluiting en transformasie. UWK se EVL-proses bied dus aan die nie-blanke bevolkingsgroepe wat nie oor die nodige akademiese vereistes beskik nie, die geleentheid tot toegang aan die instelling asook om lewenslange leerders te word (Walters 2011). Om dié rede is die UWK se missie- en visiestellings opgestel ten einde die instelling tot die proses van lewenslange leer te verbind (Walters, 2011). Terselfdertyd is die instelling op een lyn met die regering se verbintenis tot lewenslange leer. Die Departement van Onderwys (1997, p.17) aangehaal deur die University of the Western Cape, n.d.[c]) verwys daarna soos volg: "the system will open its doors, in the spirit of lifelong learning, to workers and professionals in pursuit of multi-skilling and re-skilling, and adult learners whose access to higher education had been thwarted in the past." Gevolglik is die UWK se EVL-beleid gemik op verskillende maniere van toegang tot die universiteit. Volgens Walters (2011) bied die instelling se EVL-beleid geleenthede en hoop aan die arm werkersklasgemeenskappe om 'n gesertifiseerde kwalifikasie te behaal. Hierdie volwassenes kan voortgaan met hulle voltydse beroepe om hulle studies te betaal en hulle gesinne finansiële te versorg. Verder vorm die EVL-beleid ook 'n integrale deel van die universiteit se strategie om te verseker dat volwassenes sukses aan die instelling sal behaal (Walters, 2011).

Gedurende 1999 is 'n Eenheid vir Lewenslange Leer ook gestig in samewerking met die universiteit se leiers, akademici sowel as studente (Walters, 2011). Sodoende verseker die UWK dat hulle in die behoeftes van die nie-blanke bevolkingsgroepe voorsien wat dan ook die sosiale geregtigheidskwessie die hoof bied. Gevolglik word menslike kapitaal vir ekonomiese en sosiale groei ontwikkel, wat plaaslik sowel as internasionaal aangewend kan word. Terselfdertyd is die UWK verbind tot billikheid, gelykheid, regverdigheid en regstelling ten opsigte van 'n demokratiese bestel (University of the Western Cape, n.d.[b]).

2.3 SAMEVATTING

EVL is 'n begrip wat in verskillende lande verskillend toegepas en verskillend benoem word. Maar die lande waarvan relevante literatuur bestudeer is, is almal eens dat die toepassing en implementering van EVL internasionaal sowel as nasionaal as 'n meganisme dien vir verhoogde toegang aan 'n hoërondewysinstelling vir volwassenes, bevordering van ekonomiese groei asook die bevordering van sosiale insluiting. Suksesvolle toepassing en implementering van EVL vereis dus toewyding op alle vlakke van die hoërondewysinstelling.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp en metodologie wat in hierdie studie toegepas is, bespreek.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsparadigma, navorsingsmetodologie en die navorsingsmetodes bespreek. Klem word gelê op die afbakening van die teikenpopulasie, die metodes van data-insameling, data-analise, data-interpretasie asook die etiese aspekte wat tydens die studie in ag geneem is. Hierdie aspekte het die grondslag uitgemaak van hoe die navorsingsprobleem benader is (sien 1.5 en 1.6).

3.1.1 Navorsingsontwerp

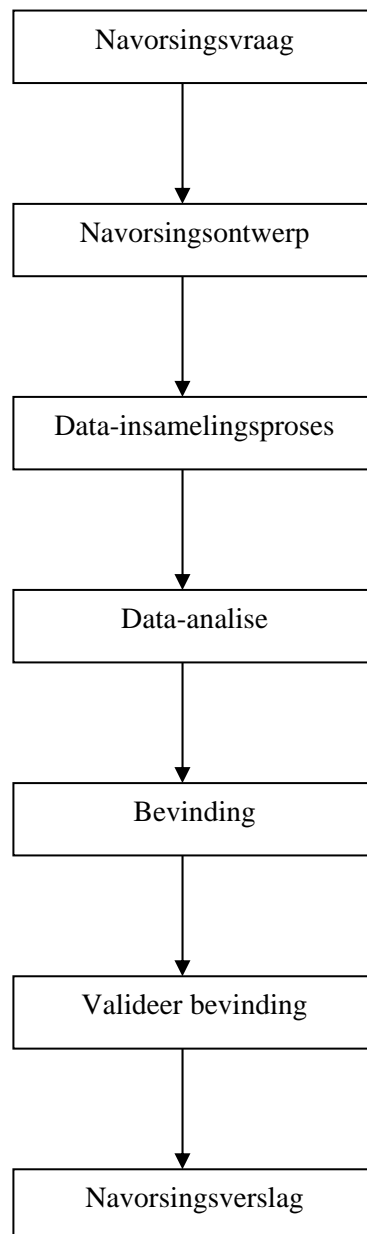
Paradigmas bied aan navorsers 'n teoretiese raamwerk waarvolgens hulle moet besluit hoe om navorsingsprojekte binne bepaalde vakdissiplines te posisioneer (Henning et al., 2004). Paradigmas stel die navorser dus in staat om aanvaarbare teorieë te definieer, vrae te formuleer, asook om bepaalde metodes of tegnieke te kies om vrae te ondersoek en moontlike oplossings daarvoor te vind (Le Grange, 2000). Henning et al. (2004) noem verder dat dit belangrik is dat navorsers hulle moet verbind tot 'n bepaalde paradigma, asook die posisie wat hulle as navorsers moet inneem met inbegrip van die epistemologie, ontologie en metodologie wat onderliggend is aan die paradigma. Die keuse van die paradigma wat die navorser gebruik, word beïnvloed deur die vakdissipline, sosiale en politieke invloede, asook die navorsing wat alreeds oor die onderwerp gedoen is (Creswell, 2009).

Tydens hierdie studie het ek gebruik gemaak van die interpretivistiese paradigma. As interpretivistiese navorser was dit my doel om te begryp hoe EVL as 'n meganisme die ouer volwasse student voorberei, of nie voorberei nie, om suksesvol te wees aan die UWK, asook hoe hierdie studente die EVL-proses aan die instelling vanuit hulle eie perspektief ervaar en sin daaruit probeer maak. Hierdie perspektiewe van volwasse studente is gevorm deur middel van hulle sosiale interaksie en die interpretasie daarvan. Veelvuldige realiteite ontstaan dan weens hulle ervarings wat hulle op 'n bepaalde tydstip en in 'n bepaalde verband in hulle sosiale wêreld opgedoen het (Creswell, 2009; Henning et al., 2004; Nieuwenhuis, 2011a). Deur betekenis (hulle persepsies en benaderings) aan hulle persoonlike ervarings te heg (beperkte onderwysagtergrond, lewenservaringe en informele leer) konstrueer die volwasse studente hulle eie wêreld. Die wêreld om hulle heen beïnvloed ook hulle persepsie van die werklikheid

veral ten opsigte van hoe hulle die kennis wat hulle na die leeromgewing bring, konstrueer (Creswell, 2009; Henning et al., 2004).

Die betekenis wat hulle aan hulle ervaringe heg, is tydens hierdie studie geïnterpreteer. Die interpretasie van die volwasse studente se betekenis en ervaringe is gebruik om 'n geheelbeeld te ontwikkel ten einde beter insig in die persepsies van die volwasse studente te verkry. Hierdie werkswyse is dus 'n kenmerk van 'n kwalitatiewe benadering tot die navorsingsvraag (Creswell, 2009).

Outeurs soos Nieuwenhuis (2011b), Creswell (2009), Johnson en Christensen (2004) asook Babbie en Mouton (2001) verwys na die navorsingsontwerp as 'n plan waarvolgens die navorser moet besluit watter soort studie onderneem gaan word, wat die selektering van respondente gaan behels, wat die data-insamelingsprosedures gaan wees en hoe hierdie data geanaliseer gaan word om ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Johnson en Christensen (2004) wys daarop dat bogenoemde stappe in die navorsingsontwerp tydens 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie nie noodwendig liniêr op mekaar hoef te volg nie. Die navorser kan die navorsingsplan verander om dit te laat vloei indien daar goeie redes daarvoor ontstaan. Figuur 3.1 is 'n skematiese voorstelling van die navorsingsontwerp met aanduidings van hoe dit in die navorsingsplan inpas.



Figuur 3.1: Skematiese voorstelling van die navorsingsplan

Bron: Johnson en Christensen (2004)

Uit bostaande skematiese voorstelling kan die afleiding gemaak word dat die navorsingsvraag en navorsingsontwerp die beplanningsfase uitmaak. Daarna volg die uitvoering van die navorsing wat die data-insameling en data-analisering insluit. Dit word gevolg deurdat die bevindinge uiteengesit word, en in die lig van bestaande literatuur gevalideer word. Ten laaste word die bevindinge neergestig wat die navorsingsverslag uitmaak. Die fokus is dus op die eindproduk, naamlik om te bepaal hoe die voorafleerproses aan 'n spesifieke

hoëronderwysinstelling die ouer volwasse student voorberei, of nie voorberei, om suksesvol te wees (Babbie, & Mouton, 2001).

Gedurende hierdie studie was die geskikste navorsingsontwerp empiries van aard. Volgens Babbie en Mouton (2001) is daar drie beginsels waaraan 'n empiriese navorsingsontwerp moet voldoen. Eerstens moet 'n probleem wat in die werklike lewe ontstaan, ondersoek word. My studie het gehandel oor hoe EVL as 'n meganisme die ouer volwasse student voorberei, of nie voorberei, om suksesvol te wees aan 'n hoëronderwysinstelling. Navorsing is dus gedoen oor 'n probleem/verskynsel wat in die werklike lewe bestaan het. Tweedens moet primêre data van die respondente ingesamel word of bestaande data moet bestudeer word. As navorser het ek self die primêre data ingesamel deur gebruik te maak van semigestruktureerde vrae tydens die onderhoud, asook 'n self-gedadministreerde vraelys wat deur studente op daardie stadium en pas afgestudeerde respondente voltooi is voor die aanvang van die onderhoude. Dan het ek ook die student-respondente se dokumentasie (tekstuele data) in hulle portefeuljes bestudeer. Derdens het ek gebruik gemaak van insigte wat twee personeellede van die instelling wat nou gemoeid was met die EVL-proses tydens twee individuele semigestruktureerde onderhoude met my gedeel het.

Bogenoemde inligting wat op 'n empiriese wyse ingesamel is, staan bekend as data. Hierdie data moet ook die navorsingsvraag beantwoord (Babbie, & Mouton, 2001). Data wat in hierdie studie gebruik is, spruit voort uit die semigestruktureerde vrae, self-gedadministreerde vraelyste, die tekstuele data in die portefeuljes van die volwasse studente en data verkry van personeellede wat aan die studie deelgeneem het.

3.1.2 Navorsingsmetodologie

Babbie en Mouton (2001) beskryf metodologie as die wyse waarop die navorsing uitgevoer word deur van die effektiëste metodes om die navorsingsprobleem te beantwoord, gebruik te maak. Henning et al. (2004) voer aan dat daar 'n verskil is tussen die twee terme, *metode* en *metodologie*. Eersgenoemde is die tegnieke wat tydens die beplanning, ontwerp en strukturering van die navorsing gebruik word, terwyl laasgenoemde na die manier van ondersoek verwys. *Metodologie* dui dus op hoe die navorser sy of haar studie gaan benader en verduidelik waarom bepaalde metodes gekies is.

Volgens Creswell (2009) is daar drie soorte navorsingsmetodes, naamlik kwalitatiewe, kwantitatiewe en gemengde metodes van navorsing. Binne elk van hierdie metodes bestaan daar ook nog verskillende ontwerpe. Vir die doel van my studie het ek 'n kwalitatiewe metode verkies. Die kwalitatiewe metode het my as navorser in staat gestel om die lewenservaringe en die betekenis wat die volwasse studente aan hulle ervaringe heg, vanuit hulle eie perspektief

te verstaan en te beskryf. Babbie en Mouton (2001) noem dat die kwalitatiewe metode van navorsing daarop gerig is om menslike aksie vanuit 'n binnekringperspektief te ondersoek.

Creswell (2009), Henning et al. (2004) asook Babbie en Mouton (2001) identifiseer die volgende eienskappe as kenmerke van 'n kwalitatiewe metode van navorsing, soos wat in my studie ook gevolg is. Hierdie kenmerke sluit in dat die navorser self die instrument is vir data-insameling. Ek het gebruik gemaak van onderhoude asook van self-gedadministreerde vraelyste voor die aanvang van die onderhoude. Verder het ek ook die volwasse studente se portefeuljes bestudeer. Daarbenewens het ek ook gebruik gemaak van 'n literatuuroorsig om my data te verifieer. 'n Ryk bron van beskrywende en gedetailleerde data is op hierdie manier ingesamel. Nog 'n kenmerk van 'n kwalitatiewe metode is dat die respondente se perspektiewe, asook hulle ervarings in hulle natuurlike omgewing bestudeer moet word. Die uitkomst van die ondersoek word egter nie beheer nie, aangesien klem op die proses van die navorsing is. Die navorser moet dus sensitief optree en die respondente se belewenisse en hulle perspektiewe probeer verstaan ten einde 'n holistiese beeld van die respondente se sosiale realiteite en identiteit te kan ontwikkel. Dit lei tot die verkryging van betekenisvolle insig. Ek het dus probeer om die volwasse studente se persoonlike interpretasies van hulle ervarings en sienswyses binne hulle eie leefwêreld te verstaan. 'n Ander kenmerk van 'n kwalitatiewe metode is die induktiewe aard daarvan wat betref algemene temas en patrone. 'n Induktiewe benadering is tydens die studie gebruik aangesien bepaalde temas uit die ingesamelde data verkry is deurdat ek herhaaldelik deur die data gewerk het (sien afdeling 3.4 waar die data-analise bespreek word).

3.2 TEIKENPOPULASIE EN STEEKPROEFNEMING

Volgens Nieuwenhuis (2011b) en Johnson en Christensen (2004) verteenwoordig 'n steekproef 'n gedeelte van 'n populasie wat vir 'n studie gekies word. Nieuwenhuis (2011b) is van mening dat die plek van waarneming, die beskikbaarheid van die respondente asook enige aktiwiteite of gebeure deel van die steekproef uitmaak om data te genereer sodat die navorser sy/haar doel kan bereik. Deelnemers/respondente word op grond van insluitingskriteria geselekteer op grond van hulle bepaalde kennis oor die onderwerp wat nagevors word met die doel om die navorsingsvraag te kan beantwoord (Johnson, & Christensen, 2004; Nieuwenhuis, 2011b). Die insluitingskriteria verskaf ook riglyne waarvolgens die teikenpopulasie afgebaken kan word (Johnson, & Christensen, 2004).

Die steekproef wat uit die teikenpopulasie gekies is vir hierdie studie, het bestaan uit sewe volwasse respondente wat deur middel van EVL toegang verkry het tot die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK). Die volwasse respondente was ouer as 23 jaar en was geregistreer vir voorgraadse programme aan die UWK. Hierdie volwasse respondente is uit verskillende

fakulteite geselekteer met behulp van die fasiliteerder wat by EVL betrokke was. 'n Doelmatige steekproef is dus geneem. Vier van die volwasse respondente was ten tye van die studie EVL-studente aan die UWK en die ander drie was pas afgestudeerde gegradueerdes wat in die verlede deur middel van EVL toegang tot die instelling verkry het. Die gradueerde respondente is gevra om te reflekteer oor die rol van die EVL-proses in hulle akademiese sukses. Die huidige student-respondente is gevra om te reflekteer oor hoe die EVL-proses moontlik tot hulle akademiese sukses bygedra het. Verder is twee lektore wat as fasiliteerders asook mentors opgetree het, voltydse poste by die UWK beklee het en by EVL betrokke was, geselekteer vir deelname aan die studie. Hierdie twee lektore/fasiliteerders/mentors is deur die Dekaan in Navorsing by die UWK aangewys vir onderhoudvoering om die databronne te versterk deurdat hulle 'n institusionele perspektief op die EVL-proses kon bied. Die steekproef was dus relatief klein en verder moes ek my bepaal by institusionele prosedures om toegang tot die studente en personeel te verkry. Daar moet egter in ag geneem word dat die EVL-proses nie groot getalle studente akkommodeer nie. Daar bestaan inherente beperkings tot doelmatige steekproefneming (Niewenhuis, 2011b). Die EVL-studente het deel uitgemaak van die doelmatige steekproef aangesien daar te min potensiele respondente was om 'n loodsstudie uit te voer. Die veralgemeenbaarheid van die resultate is byvoorbeeld beperk aangesien die steekproefneming nie verteenwoordigend is van alle EVL-studente en personeel by die instelling of daarbuite nie. Ek het ook slegs toegang gehad tot studente wat deur die instelling se verteenwoordiger aan my aangewys is as moontlike respondente, en tot dié wat ingestem het om aan die studie deel te neem. Die resultate word aangebied met inagneming van hierdie beperkings.

Ingeligte toestemming is van die huidige en pas gegradueerde EVL-respondente, asook van personeellede (twee lektore/fasiliteerders/mentors) van die UWK verkry. Alle respondente het ook die toestemmingsvorme geteken. Onderhoude is met die respondente by die UWK gevoer op 'n tydstip wat vir hulle geleë was. Data wat ingesamel is, is opgeteken, getranskribeer en geanaliseer.

3.3 METODE VAN DATA-INSAMELING

Data-insameling is die bewyse wat die navorser deur middel van die navorsingsmetodes ingesamel het (Creswell, 2009). Volgens Creswell is daar verskillende soorte navorsingsmetodes waarvolgens data ingesamel kan word, naamlik waarneming, onderhoud, vraelyste, dokument-analise, asook visuele en klank-materiaal. Semigestruktureerde individuele onderhoud is met alle respondente (huidige studente, gegradueerdes, personeellede) wat aan die studie deelgeneem het, gevoer. 'n Self-geadministreerde vraelys is ook voor die aanvang van die onderhoud aan die volwasse EVL-respondente gegee om te

voltooi. Verder het ek ook die dokumentasie van die volwasse student-respondente wat in hulle EVL-portefeuljes was, bestudeer.

3.3.1 Semigestruktureerde individuele onderhoude

Volgens Babbie en Mouton (2001) asook Merriam (1998) is onderhoudvoering in die kwalitatiewe navorsings die algemeenste metode vir data-insameling. Hierdie outeurs, sowel as Nieuwenhuis (2011b), is van mening dat onderhoudvoering 'n gesprek is tussen die navorser en die respondente van die studie om spesifieke inligting van die respondente te probeer verkry. Daarom verwys Merriam (1998) na onderhoudvoering as 'n primêre manier van data-insameling. Die navorser besluit self dat dit een van die beste maniere is om data van die respondente in te samel (Merriam, 1998).

Tydens die onderhoudvoering kry die navorser ook die geleentheid om vas te stel wat die respondente se eie perspektiewe in 'n gegewe situasie is, wat hulle waardes is, hoe hulle voel, dink en redeneer. Op hierdie manier word daar vasgestel hoe die respondente hulle eie wêreld konstrueer en betekenis daaraan gee (Henning et al., 2004; Johnson, & Christensen, 2004; Merriam, 1998; Nieuwenhuis, 2011b). Sodoende word ryk beskrywende data ingesamel wat die navorser in staat stel om dieper insig te verkry in die respondente se kenniskonstruksie en betekenis van die werklikheid (Henning et al., 2004; Johnson, & Christensen, 2004; Nieuwenhuis, 2011b).

Daar bestaan drie soorte onderhoudvoering waarvan die navorser gebruik kan maak, naamlik semigestruktureerd, gestruktureerd en ongestruktureerd (Babbie, & Mouton, 2001; Henning et al., 2004; Johnson, & Christensen, 2004; Merriam, 1998; Nieuwenhuis, 2011b). Nieuwenhuis (2011b) is van mening dat semigestruktureerde onderhoude die meeste gebruik word tydens kwalitatiewe navorsingsprojekte aangesien dit as hulpbron aangewend kan word om ander data te bevestig. Dit maak dit moontlik dat genoeg ruimte gelaat word vir respondente om die stel voorafopgestelde oop vrae te kan beantwoord en in hulle eie woorde te kan verduidelik.

Die onderhoude in hierdie studie het van semigestruktureerde oop vrae gebruik gemaak. Daar is aan respondente verduidelik wat die doel van die studie was en almal het vrywillig deelgeneem. Daar is ook aan hulle gesê dat hulle te eniger tyd gedurende die studie kon onttrek en dat hulle derhalwe onder geen verpligtinge was ten opsigte van deelname aan die studie nie. 'n Onderhoudsgids is vooraf opgestel om my gedurende die onderhoudvoering te lei. Onderhoude het by die UWK plaasgevind op 'n tydstip wat vir die respondente geleë was. Alle respondente is gevra om die vrae mondelings te beantwoord. Om 'n gemaklike atmosfeer te skep, is toestemming aan die respondente verleen om die vrae te beantwoord in die taal wat vir hulle gemaklik was om in te kommunikeer. Hulle is ook die geleentheid gebied om self te

besluit hoe hulle op spesifieke vrae wou reageer. Tydens die onderhoudvoering het ek as navorser na die betekenisse en verduidelikings van die respondente geluister. 'n Digitale opnemer (met toestemming van die respondente) is tydens die onderhoudvoering gemaak om alle onderhoude op band vas te lê. Onderhoude het ongeveer 30–40 minute geduur. Opnames is verbatim getranskribeer. Ek het ook van handgeskrewe notas tydens die onderhoudvoering gebruik gemaak om die opnames te ondersteun.

Onderhoude is gevoer met twee lektore wat ook as fasiliteerders en mentors by die UWK opgetree het. Hierdie respondente was ook almal by EVL betrokke. Die Dekaan in Navorsing het die respondente geïdentifiseer om die databronne te versterk.

3.3.2 Vraelyste aan die student-respondente en die pas gegradueerde-respondente

Verder is daar ook van bogenoemde respondente verwag om voor die aanvang van die onderhoude 'n self-geadministreerde vraelys te voltooi. Hierdie vraelys het my gehelp om sekere agtergrondinligting van die volwasse EVL-respondente te bekom wat betref hulle geslag, ouderdom, beroep, kwalifikasies, asook hulle persepsies voor hulle toelating tot UWK en tydens hulle studies. Dit sou onnodig tyd in beslag neem om hierdie inligting tydens 'n onderhoud in te samel, en daarom is besluit om die respondente vooraf vir hierdie agtergrondinligting te vra.

Bogenoemde data wat deur middel van onderhoudvoeringe en die self-geadministreerde vraelys ingesamel is, is opgeteken, getranskribeer en geanaliseer vir betekenis-eenhede wat hieruit voorgekom het.

3.3.3 Dokument-analise

Bestudering van dokumente is 'n verdere wyse om data in te samel waar die fokus op geskrewe teks as 'n kommunikasiemiddel is. Data wat op hierdie manier ingesamel word, verskaf inligting oor die fenomeen wat bestudeer word (Merriam, 1998; Nieuwenhuis, 2011b). Hierdie geskrewe teks kan gepubliseerde en ongepubliseerde dokumentasie, briewe, werksprestaties, memorandum, of enige ander dokumentasie wat met die studie onder bespreking verband hou, bevat (Nieuwenhuis, 2011b).

Om die persoonlike dokumentasie van die volwasse EVL-student-respondente te bestudeer, het ek eerstens hulle toestemming daarvoor gevra aangesien dit nie in die openbare domein beskikbaar was nie. Hierdie dokumentasie het die volwasse EVL-studente-respondente se vorige kwalifikasies, hulle huidige werksbeskrywing, hulle vorige werkservaringe, en kursusse wat hulle gevolg het en hulle prestasie in hierdie kursusse behels. Dit sluit ook opstelle (essays) in wat as bewys dien van die leeruitkomste wat die volwasse EVL-student bereik het.

Nieuwenhuis (2011b) noem dat data wat deur middel van dokumentasie ingesamel word, as primêre data beskou kan word aangesien dit die oorspronklike dokumentasie is van die respondente, wat ook met my studie die geval was. Die data wat uit die dokumentasie verkry is, is gebruik as agtergrondinligting en is vergelyk met die data van die volwasse EVL-student-respondente tydens die onderhoudvoering en self-geadministreerde vraelyste. Alle data wat dus uit die onderhoudvoering, self-geadministreerde vraelyste asook dokumentasie verkry is, het 'n integrale deel van my navorsings- en data-analiseringsproses uitgemaak.

3.4 DATA-ANALISE

Volgens Nieuwenhuis (2011b) is kwalitatiewe data-analising 'n aaneenlopende nie-lineêre proses wat data-insameling, kodering en optekening behels. Hy en Merriam (1998) is van mening dat die data-insamelingsproses en die data-analiseringsproses ten nouste met mekaar saamhang. Data-analising begin dan ook met die eerste onderhoudvoering, die eerste waarneming en bestudering van die eerste dokumentasie (Merriam, 1998). Aangesien die navorser die een is wat die data moet opteken en transkribeer, word sy/haar kennis en vaardighede tydens die denkproses geopenbaar. Dit beteken dat die navorser in staat moet kan wees om die data in kleiner betekeniseenhede te organiseer en dit daarvolgens kan kodeer en groepeer om ooreenkomste en patrone te kan identifiseer (Henning et al., 2004).

Kwalitatiewe inhoudsanalise soos beskryf deur Henning et al. (2004) is tydens die studie gebruik om data te ontleed. 'n Kenmerk van inhoudsanalise is dat dit induktief en interpretatief van aard is. Onverwerkte data word geïnterpreteer vir ooreenkomste en patrone in die geskrewe teks. Ek het die getranskribeerde notas deurgelees om 'n geheelbeeld te verkry van die fenomeen onder bespreking. Alle transkripsies is dus vir betekeniseenhede wat in die vrae verder ondersoek is, gelees. Daarna het ek die nuwe betekeniseenhede wat voorgekom het, geanaliseer. Die data is weer met mekaar vergelyk om patrone te soek en om kodes in verwante groepe te plaas. Die groepering van kodes in groepe het gelei tot die identifisering en benoeming van kategorieë. Volgens Henning et al. (2004) sal sentrale temas na vore kom nadat die kategorieë noukeurig en stelselmatig verfyn is. Ek het ook die verwantskappe tussen die kategorieë wat na vore gekom het, verander het of dieselfde gebly het, waar moontlik geïdentifiseer. Verder het ek ook die getranskribeerde data met bestaande teorieë verbind soos voorgestel deur Henning et al. (2004). Die data is in verband gebring met die teoretiese raamwerk, sodat dat die bevindinge wat gekontekstualiseer is met die realiteit ooreenstem.

3.5 GEHALTE-AANWYSERS

Gehalte-aanwysers soos geldigheid en betroubaarheid verwys na die verskillende data-insamelingsmetodes soos onderhoudvoering, dokument-analise, observasie asook

triangulering wat aan gewend kan word om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verhoog (Babbie, & Mouton, 2001; Nieuwenhuis, 2011b).

3.5.1 Geldigheid en betroubaarheid

Die geldigheid van 'n instrument word bepaal deur die mate waartoe die instrument dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Babbie, & Mouton, 2001; Pietersen, & Maree, 2011). Babbie en Mouton (2001) is van mening dat geldigheid nie afsonderlik aangedui hoef te word nie solank bewyse voorgelê kan word wat die betroubaarheid van 'n studie verseker. Volgens Babbie en Mouton (2001) asook Nieuwenhuis (2011b) kan siggeldigheid en inhoudsgeldigheid as instrumente gebruik word om die betroubaarheid van 'n studie te bepaal. Siggeldigheid verwys na die mate waartoe die instrument geldig voorkom (Babbie, & Mouton, 2001). Daarom is dit belangrik dat kundiges in die veld die bepaalde instrument moet evalueer om die betroubaarheid van die studie te verhoog (Babbie, & Mouton, 2001; Nieuwenhuis, 2011b). Daarteenoor verwys inhoudsgeldigheid na die akkuraatheid waarmee die instrument die situasie onder bespreking meet. Om die inhoudsgeldigheid van die studie te verhoog, behoort die instrument aan kundiges voorgelê te word vir bespreking en regstelling voordat dit gefinaliseer word (Babbie, & Mouton, 2001; Nieuwenhuis, 2011b).

Betroubaarheid verwys na die instrument as 'n benaderingsmetode wat herhaaldelik en konsekwent binne verskillende navorsingsprojekte aangewend kan word om dieselfde resultate te verkry (Babbie, & Mouton, 2001; Pietersen, & Maree, 2011). Betroubaarheid kan egter met triangulering versterk word deurdat die navorser gebruik maak van verskillende metodes van data-insameling (Nieuwenhuis, 2011b). Merriam (1998) noem egter dat die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing op 'n etiese manier moet geskied. Dit verwys na die navorser se bevoegdheide en vaardighede om data in te samel, te analiseer en te interpreteer asook na die optekening van die navorsingsverslag om die leser te oortuig dat 'n korrekte gevolgtrekking gemaak is (Babbie, & Mouton, 2001; Henning et al., 2004; Merriam, 1998).

Om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker, was ek die primêre navorser en ook verantwoordelik vir die data-insamelingsproses. Die verskillende instrumente wat gebruik is om data in te samel was die semigestruktureerde onderhoude, self-geadministreerde vraelyste en dokument-analise. Sodoende is triangulering toegepas wat die betroubaarheid van my studie verhoog het. Voor die onderhoude plaasgevind het, het my studieleier die vraelyste nagegaan en daarna is dit vir goedkeuring aan die Etiekkomitee van die Universiteit Stellenbosch voorgelê. Ek het ook alle onderhoude self behartig. Enige onduidelikhede wat tydens die onderhoude opgeduik het, is aan die respondente verduidelik om sodoende duidelikheid omtrent die vrae te verkry. Nadat ek die data van die onderhoude opgeteken en

getranskribeer het, is dit aan die respondente voorgelê vir verifikasie. Hulle kon van die data verwyder, maar kon nie die woordorde van die sinne verander nie.

3.5.2 Etiese maatreëls

Etiese maatreëls word gedefinieer as morele grondbeginsels wat aan die navorser riglyne verskaf waarbinne die navorsing uitgevoer moet word (Babbie, & Mouton, 2001; Johnson, & Christensen, 2004). Daarom noem Henning et al. (2004) dat daar binne kwalitatiewe navorsing deeglike beplanning moet geskied ten opsigte van die etiese of morele grondbeginsels. Dié beplanning behels dat die navorser die belange en regte van die respondente te alle tye sal beskerm (Babbie, & Mouton, 2001). Die belange en regte sluit verder in dat die respondente vrywillig aan die navorsing moet deelneem, asook ingeligte toestemming moet verleen. Die navorser moet sensitiwiteit aan die dag lê en die respondente se privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid te alle tye verseker. Betroubaarheid en geldigheid van data-insameling en verslaggewing maak ook deel uit van die morele grondbeginsels (Babbie, & Mouton, 2001; Johnson, & Christensen, 2004; Merriam, 1998).

Bogenoemde etiese maatreëls of morele grondbeginsels is as riglyne gebruik waarvolgens ek my studie uitgevoer het. Eerstens het ek toestemming van die Dekaan in Navorsing by die UWK verkry vir die insameling van data. Daarna is etiese klaring van die Etiekkomitee van die Universiteit Stellenbosch verkry. Op grond van die etiese klaring kon die fasiliteerder by die UWK wat by EVL betrokke is, my help met die seleksieproses van respondente. Respondente is gekontak vir vrywillige deelname aan die studie. 'n Vrywillige toestemmingsvorm is aan hulle gegee wat die doel en aard van die studie uiteengesit het. Ek het die vorm aan hulle verduidelik en genoem dat hulle te eniger tyd tydens die studie kon onttrek indien hulle enige ongemak sou ervaar. Verder het die respondente die toestemmingsbrief onderteken wat hulle vrywillige deelname aan die studie bevestig het, asook toestemming vir die bestudering van hulle portefeuljes verleen het. Respondente is ook ingelig dat hulle geen finansiële of akademiese vergoeding vir hulle deelname aan die studie sou ontvang nie.

Voordat onderhoude plaasgevind het, is die respondente se toestemming gevra om die onderhoude op band vas te lê. Onderhoude is geskeduleer volgens die beskikbaarheid van die respondente. Alle data is vertroulik hanteer en veilig bewaar en slegs die navorser het toegang tot die onverwerkte data gehad. Die afleidings en gevolgtrekking wat gemaak is, is gebaseer op die data wat ingesamel is. Respondente se identiteit is beskerm deurdat ek gebruik gemaak het van skuilname. Respondente is ook ingelig dat die bevindinge in 'n navorsingsprojek gepubliseer sou word as 'n tesis wat by die Universiteit Stellenbosch beskikbaar sal wees.

3.6 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk bevat 'n bespreking van die navorsingsparadigma, navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp. Klem is ook gelê op die data-insamelingsmetode, data-analiseringsproses teikenpopulasie en die etiese maatreëls wat tydens hierdie studie gebruik is. Verder is daar ook met verskeie literêre tekste omgegaan om die teorie as riglyne te gebruik en te verbind met die realiteite. In die volgende hoofstuk word die resultate en die bespreking van data uiteengesit.

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN BESPREKING VAN DATA

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is daar verslag gedoen oor verskeie bronne waarmee omgegaan is en wat die teoretiese vertrekpunt van die studie gevestig het. Hoofstuk 3 het die navorsingsmetodologie bespreek ten opsigte van beplanning, metode van data-insameling, data-analisering, steekproefneming asook etiese maatreëls wat tydens die studie gebruik is. In hierdie hoofstuk word die resultate van die data weergegee en bespreek. Dit word gedoen in 'n poging om die navorsingsvraag te beantwoord, naamlik om te bepaal hoe die voorafleerproses ouer volwasse studente aan 'n spesifieke hoërsonderwysinstelling voorberei, of nie voorberei nie, om suksesvol te wees.

Om die navorsingsvraag te beantwoord, word die resultate van die semigestruktureerde onderhoude, die self-gedadministreerde vraelyste en/of persoonlike dokumentasie van die student-respondente wat ten tye van die studie by die UWK ingeskryf was, bespreek. Die respondente se identiteite word weerhou weens etiese redes; daarom word daar na hulle verwys as A, B, C, D, E, F en G. Respondente A–D stel die EVL studente voor wat ten tye van die studie by die UWK ingeskryf was terwyl respondente E–G die gradueerde EVL-studente voorstel. Na die lektore wat ook as fasiliteerders en mentors opgetree het, word verwys as H en I. Onderhoude is in Afrikaans gevoer met ses van die respondente (B–F, en I) aangesien dit hulle huistaal was. Die ander twee respondente (A en G) was Xhosaspreekend, gevolglik het die onderhoude in Engels geskied, terwyl een respondent (H) Engelssprekend was en dié onderhoud het ook in Engels plaasgevind.

In 4.2 word die demografiese inligting van die respondente weergegee. Hierdie inligting is uit die self-gedadministreerde vraelyste, onderhoude en/of die persoonlike dokumentasie van die respondente verkry. Daarna (4.3) word daar verwys na die beskrywing van hooftemas wat na vore gekom het. Onderafdeling 4.4 fokus op 'n bespreking van die studie.

4.2 DEMOGRAFIESE INLIGTING VAN DIE RESPONDENTE

'n Oorsig van die respondente se demografiese inligting word in 4.2.1 asook in tabel 4.1 weergegee.

4.2.1 Algemene agtergrond inligting

Die onderstaande tabel verskaf inligting wat deel uitgemaak het van die respondente se demografiese inligting.

Tabel 4.1: Oorsig van demografiese inligting van die respondente

Respondent	Geslag	Huistaal	Ouderdom	Hoogste formele kwalifikasie	Datum van kwalifikasie	Na-skoolse kwalifikasie	Vorige beroep/e	Huidige beroepe	Huwelikstatus
A	Manlik	Xhosa	40 jr.	Matriek of graad 12 sonder Vrystelling	1995	Rekenaarkursus	Kroegman, kelner, skoonmaker en gesondheidswerker	Voltydse student	Getroud met kinders
B	Vroulik	Afrikaans	37 jr.	Standaard 6 of graad 8	1990	Vroeë kinderontwikkeling, noodhulp en sekuriteitsopleiding	Hulp by ouetehuis	Voltydse student	Geskei met twee kinders
C	Vroulik	Afrikaans	31 jr.	Matriek of graad 12 sonder vrystelling	2006	Rekenaarkursus, tuisgebaseerde hulp en sekuriteitsopleiding	Sekuriteitsbeampte, tuisgebaseerde hulp en hulp by ouetehuis	Voltydse student	Getroud met twee kinders
D	Vroulik	Afrikaans	38 jr.	Matriek of graad 12 sonder vrystelling	1999	Sekuriteitsopleiding, en tuisgebaseerde hulp	Gewone werker in 'n visfabriek, as hulp by 'n ouetehuis en tuisgebaseerde hulp	Voltydse student	Ongetroud

(Tabel 4.1 vervolg)

Respondent	Geslag	Huistaal	Ouderdom	Hoogste formele kwalifikasie	Datum van kwalifikasie	Na-skoolse kwalifikasie	Vorige beroep/e	Huidige beroepe	Huwelikstatus
E	Vroulik	Afrikaans	43 jr.	Matriek of graad 12 sonder vrystelling	1988	Diploma in volwasse onderwys	Gewone werker in 'n klerefabriek, skoonmaker en terselfdertyd 'n bode by 'n eiendomsagent asook die motorbestuurder by die maatskappy en pakker by Clicks	Administratiewe klerk	Geskei met twee kinders
F	Vroulik	Afrikaans	42 jr.	Standerd 9 of graad 11	Respondent het vergeet	BA-graad en onderwys-diploma	Werker in 'n tekstielfabriek, sendeling en gee MIV-berading	Onderwyseres	Geskei met twee kinders
G	Vroulik	Xhosa	35 jr.	Standerd 9 of graad 11	1995	BA-graad	Aktivis	Projek-koördineerder	Getroud met twee kinders

Die respondente is almal as ouer volwasse studente beskou op grond van hulle ouderdomme wat van 30 jaar tot 43 jaar gewissel het. Vier van die respondente het matriek voltooi (graad 12), maar het nie aan die toelatingsvereistes van die universiteite voldoen nie, terwyl die res nie hulle skoolopleiding voltooi het nie. Daarom is dit te verstane dat hulle op 'n alternatiewe manier toegang tot die UWK verkry het om 'n hoëronderwyskwalifikasie te bekom.

Twee van die respondente (C en F) moes die skool verlaat weens swangerskappe. Respondent F was in standerd 8 (graad 10) terwyl respondent C in haar matriekjaar (graad 12) was. Respondent F het daarna aandklasse bygewoon waar sy grade 10 en 11 suksesvol voltooi het. Hierdie respondent het haar twee hoofvakke gedruip en daarom was sy onsuksesvol in matriek. Sy het egter nie weer aandklasse bygewoon om haar matriek te voltooi nie. Die ander respondent (C) het by die Damelin Korrespondensiekollege ingeskryf waar sy haar matriek suksesvol voltooi het soos aangedui in die portefeulje en tydens die onderhoudsessie. Respondent G het matriek gedruip en was baie selfbewus daaroor soos bevind tydens die onderhoudsessie. Die keuse om terug te keer na die formele opset was dus nie 'n opsie nie en die respondent het verkies om te gaan werk.

Die beroepe wat die respondente beklee het, was dié van laag besoldigde betrekkings wat hulle onvervuld gelaat het en ook nie in hulle finansiële behoeftes voorsien het nie (respondente B, C, E en F). Daarom het hulle besluit om op grond van die erkenning van voorafleer vir nuwe leergeleenthede by die UWK aansoek te doen vir die verwerwing van 'n kwalifikasie ten einde 'n beter toekoms te skep.

4.3 BESKRYWING VAN HOOFTEMAS

Die onderstaande temas is geïdentifiseer nadat die data ingesamel en geïnterpreteer is:

- definisie van die erkenning van voorafleer (EVL) deur UWK;
- die perspektief van die ouer volwasse persoon aan 'n hoëronderwysinstelling;
- ondersteuningstelsels vir die ouer volwasse student;
- monitering van die vordering van die ouer volwasse student aan die UWK; en
- taalkwessies en kodewisseling.

'n Geïntegreerde benadering word in hierdie hoofstuk deur die navorser gevolg waartydens die hooftemas met die resultate van die data geïntegreer en bespreek word.

4.3.1 Definisie van die erkenning van voorafleer deur die Universiteit van Wes-Kaapland

Volgens die UWK se beleid (University of the Western Cape, n.d.[d]) word EVL omskryf as die formele erkenning van kennis en vaardighede waaroor 'n persoon beskik as gevolg van vorige kennis wat hy of sy opgedoen het. Die EVL-proses erken dat leer kon plaasgevind het, hetsy deur formele, informele of nie-formele aktiwiteite, met ander woorde deur studies, werk of lewenservaringe. EVL word verder omskryf as die proses waartydens leer wat in die werkplek, in die gemeenskap, in organisasies en kulturele aktiwiteite opgedoen is, geassesseer word met as doel om toegang tot dié hoërondewysinstelling en akkreditering van prestasies wat in 'n formele asook buite die formele opset opgedoen is. EVL berus ook op die veronderstelling dat waardevolle kennis deur die mens voortgebring word in verskillende verbande, en dat hierdie kennis kan geartikuleer, assesseer en erken word.

Volgens die South African Qualifications Authority (2013, p.5) word EVL gedefinieer as:

principles and processes through which the prior knowledge and skills of a person are made visible, mediated and assessed for the purpose of alternative access and admission, recognition and certification, or further learning and development.

Die UWK se beleid is dus in ooreenstemming met die nasionale EVL-beleid waar die ouer volwasse student toegang tot die universiteit verkry. Verder verwys respondent H na EVL as:

a very clear shift from what we called a narrative way of knowing and understanding, experimental way of knowing and understanding, into the more academic literacy, academic ways of knowing and understanding. It's a pedagogical practice that enables people to move one mode and space of learning into another one.

Respondent B sê: "... hier skenk hulle nou vir jou die geleentheid om in te kom sonder matriek, maar jy moet at least courses gedoen het en working experiences het om te kan qualify."

Respondent D se persepsie oor EVL is soos volg:

Ek dink dat RPL (recognition of prior learning) die mense 'n kans gee. Dit het my die kans gegee. Ek dink dat hulle (die universiteit) reg doen deur die mense wat daai opportunity soek, dit vir hulle te gee. Hier het ek die kans gekry en ek het die kans om myself te bewys.

Respondente voel dus dat hulle deur middel van die EVL-beleid 'n tweede kans gegun is om 'n kwalifikasie aan 'n hoëronderwysinstelling te verwerf. Verder dui die data daarop dat die UWK deur middel van die instelling se EVL-beleid aan diegene wat nie aan die vereistes van die hoëronderwysinstelling voldoen nie, toegang tot die universiteit verleen (sien tabel 4.1). Op grond van die inligting wat die voornemende volwasse EVL-studente op hulle aansoekvorms verskaf het, is hulle op die kortlys geplaas om die vooraf-gekeurde werksessies by te woon. By hierdie werksessies is daar take aan die volwassene studente gegee wat deur die fasiliteerders nagesien en geëvalueer is. Dit is gedoen in 'n poging om die volwassenes se basiese geletterdheids- en gesyferdheidsvlakke te peil. Hierdie volwassenes moes ook voldoen aan die kriteria/uitkomst soos deur die werksessie gestel. Daarna het die finale keuring vir die kortlys plaasgevind om hulle vir toelating tot die portefeulje-ontwikkelingskursus (waarop hierdie studie gefokus het) of die akademiese toets te keur. Die volwassenes wat nie suksesvol was nie, is dan na die Verdere Onderwys- en Opleidingskolleges of aandklasse verwys.

Die koördineerder van die EVL-proses bied ook werksessies vir die assessore aan om vas te stel wanneer die student se portefeulje geassesseer moet word sodat die student nie benadeel word nie. Nadat die ouer volwasse EVL-studente die portefeuljes voltooi het, word daar van hulle verwag om 'n onderhoud af te lê voor toelating tot die universiteit geskied. Respondente A, C en G het bevestig dat hulle senuweeagtig was tydens die onderhoudssessie. Volgens die respondente was die suksesvolle aflegging van die onderhoudssessie, tesame met hulle portefeulje, 'n aanwyser vir toelating tot die UWK.

Die UWK erken dus die volwassenes se kennis, houdings, waardes en vaardighede wat hulle deur middel van hulle lewenservaringe en werkervaringe opgedoen het en nie net akademiese kennis nie. Die UWK se EVL-beleid dien as 'n meganisme vir verhoogde toegang, regstelling en gelykheid aan die voorheen benadeelde gemeenskappe. Verder verbind UWK se missie- en visiestelling die instelling tot lewenslange leeraktiwiteite. Buchler et al. (2007) bevestig dat verhoogde toegang vir volwasse studente wêreldwyd voorkom weens ekonomiese ontwikkeling en die globaal mededingende markte. Daarom behoort volwassenes hulle vaardighede en kennis te verbreed asook op te skerp deur 'n kultuur van lewenslange leer te skep. Volgens Castle en Attwood (2001), Cooper (2006) asook Parker en Walters (2008) behoort EVL nie net geleenthede te skep vir verdere studiemoontlikhede nie; EVL behoort ook te dien as 'n meganisme om informele en nie-formele kennis of die sogenaamde "knowledge from below" (Cooper, 2006) te erken, wat die UWK wel doen.

4.3.2 Die perspektief van die ouer volwasse persoon aan 'n hoëronderwysinstelling

Nadat die data van die onderhoude en die self-geadministreerde vraelyste asook die portefeuljes van die student-respondente geanaliseer is, het daar binne hierdie kategorie

subtemas na vore gekom. Die volgende subtemas is geïdentifiseer, naamlik (1) die kenmerke van die ouer volwasse student; (2) motivering vir leer; en (3) refleksie oor ervaring.

4.3.2.1 Kenmerke van die ouer volwasse student

Volgens die data was die respondente almal ouer as 30 jaar en het volwasse verantwoordelikhede (sien 4.2.1) gehad. Hierdie bevinding stem ooreen met bevindinge deur Walters en Koetsier (2006), asook dié deur Buchler et al. (2007), naamlik dat die nie-tradisionele of die deeltydse student ouer is as 23 jaar. Hulle het volwasse verantwoordelikhede soos gesinne, werks- en/of gemeenskapverpligtinge. Soos respondent B dit stel: "... ek is 'n geskeide vrou en ek maak twee kinders groot", terwyl respondent E sê: "jy sal moet juggle tussen werk, tussen huis en studie". Verder noem respondent D: "... ek doen home care en ek kyk na 'n ou vroultjie twee dae in die week".

Bogenoemde respondente bevestig dus dat hulle volwasse verantwoordelikhede soos gesinne en werksverpligtinge het. Respondente A–C en E–F het bevestig dat hulle gesinslede morele en/of finansiële ondersteuning verskaf. Volgens Respondent B bied haar familie finansiële sowel as morele ondersteuning aan haar gesin aangesien sy 'n geskeide dame met minderjarige kinders is wat voltyds studeer. Daarenteen het respondent D genoem dat sy geen afhanklikes het nie. Hierdie respondent voel egter verantwoordelik vir haar suster se tweejarige kind aangesien die suster aan alkohol verslaaf is. Respondent D verpleeg 'n ouerige dame deeltids vir ekstra sakgeld. Met hierdie sakgeld word die nasorgsentrum van die tweejarige kind betaal. Respondente E–F het genoem dat hulle soms direk van die werk af moet kom om klasse by te woon. Dan word daar op hulle mans, kinders en/of ander familielede gesteun om na die huishouding asook na die minderjarige kinders om te sien. Hierdie stellings stem ooreen met Buchler et al. (2007, p.128) se navorsing, naamlik ... adult learners carry adult responsibilities through their economic, family or community commitments.

Die respondente het ook almal genoem dat tydsbeplanning belangrik is vir die ouer volwasse student om suksesvol te wees op universiteitsvlak. Hulle moes tyd inruim om met hulle gesinne te verkeer, huishoudelike take te verrig asook aan die eise van die universiteit te voldoen. Daarom neem hulle ook nie aktief aan die studentelewe (wat as deel van 'n student se persoonlike groei en ontwikkeling beskou word) deel nie tensy dit van waarde is vir hulle studies. Volgens McGivney (2004, aangehaal deur Buchler et al., 2007) is die lewenstyl, leerdoelwitte en aspirasies van volwasse studente in hulle laat 30's, 40's en 50's verskillend van dié van volwasse studente wat pas die skool verlaat het of wat in hulle middel twintigerjare is. Motaung (2009) se studie bevestig bogenoemde stelling, naamlik dat die ouer volwasse leerder ander behoeftes het as die jong volwasse leerder.

Hierdie ouer volwasse EVL-studente met hulle uiteenlopende werks- en lewenservaringe maak nou deel uit van die hoërondewysinstelling se studentekorps. Aangesien die volwasse EVL-studente wat aan die studie deelgeneem het, 'n voorgraadse program gevolg het, was hulle genoodsaak om uit hulle werk te bedank. Die program is tans nie beskikbaar op 'n deeltydse basis nie, maar was wel tydens respondente E-G se studiejare. Respondente E en G het bevestig dat hulle kollegas by die werk baie ondersteunend was terwyl hulle gestudeer het. Respondent G het selfs finansiële ondersteuning by die werk ontvang as aanmoediging om sy/haar graad te voltooi. Aangesien respondent F probleme ondervind het om tyd af te kry by die werk om eksamen af te lê, of om die werk vroeër te verlaat om betyds te wees vir wanneer die klasse begin, moes sy uit haar werk bedank in belang van studiedoeleindes.

Dit blyk dus uit die respondente-data dat die besluit om verder te studeer beïnvloed is deur hul persoonlike omstandighede en agtergrond. Vir hierdie studente was dit belangrik om hul grade te verwerf vir 'n beter toekoms.

4.3.2.2 Motivering vir leer

Die besluit om verder te studeer is nie maklik deur die respondente geneem nie aangesien hulle volwasse verantwoordelikhede soos gesinne en werksverpligtinge gehad het. Verskillende faktore het 'n rol gespeel in hulle besluit om verder te studeer. Respondente B, E en F was enkelouers terwyl respondent C getroud was. Wat hierdie respondente gemeen gehad het, was hulle finansiële omstandighede wat aanleiding gegee het tot verdere studies. Respondent B en E se finansiële verpligtinge het ook behuising, kos en versorging van die kinders ingesluit. Ten einde finansiëel onafhanklik te wees om vir hulle kinders die nodige finansiële ondersteuning te kan bied, was die motiveringsfaktore wat gelei het tot verdere studies waargeneem by respondente B, E en C. Hulle weergawes volg hieronder:

Ek is 'n geskeide vrou en ek maak twee kinders groot. Dit is moeilik as jy moet rent betaal en alle finansies rus op jou (Respondent B).

Ek wil altyd verder studeer het, maar omdat daar nie geld was nie en my ma die enigste werker was, kon ek nie. Toe ek by die universiteit begin werk ek het net besluit dis vir my eie benefit en actually die benefit van my kinders (Respondent E).

Ek het maar al die jare 'n begeerte gehad om verder te studeer. Ek was 'n sekuriteitsoffisier [en] ek het home base care-werkies gedoen. Die geld wat ek daar verdien het, was eintlik baie min. Ek het net gevoel ek wil 'n beter lewe lei en 'n beter lewe vir my kinders gee (Respondent C).

Aan die ander kant het respondent F die verwerwing van 'n kwalifikasie gesien as 'n uitweg uit 'n onvervullende werk. Die posisie wat respondent F by die werk beklee het, is vir 'n vriendin aangebied en hierdie respondent sou ook finansiële na 'n laer skaal moes beweeg. Die bestuurder van die organisasie/maatskappy is deur die respondent gekonfronteer. Die bestuurder het soos volg gereageer: "Jy het nie geleerheid nie en jy kwalifiseer daarom nie [vir werk wat respondent alreeds doen]". Om verder te kon studeer het ook beteken dat respondent F 'n loopbaan van haar keuse kon volg volgens die kwalifikasie wat behaal is. Dit sluit aan by respondent G se weergawe: "To get more information and knowledge and also a qualification that we ... [I] can be able to get a proper employment."

Respondent A se behoefte om te studeer kan gekoppel word aan persoonlike groei asook 'n lae selfbeeld. Hierdie respondent se weergawe is soos volg:

I met some friends, some of them are from the university, so sometimes to be around people that are educated and you are not, makes you feel inferior. So, one of my friends asked me if I want to go to school again and that is the right thing (Respondent A).

Respondent D het die verwerwing van 'n graad as 'n ontsnappingsroete uit armoede en sosiale omstandighede beskou. Soos Respondent D sê:

Ek het mos groot geraak met 'n ma wat drink en 'n pa wat drink, susters en broers wat drink en ek het net gevoel ek wil uitkoms hê uit die armoede wat ek in was. Ek het in fabriekse gewerk, maar ek het nooit tevrede gevoel nie. Ek het gevoel: "is dit wat ek nou moet doen vir die res van my lewe?" (Respondent D).

Swain en Hammond (2011) beskou die motivering vir leer by volwassenes as kompleks en meervoudig wat ook duidelik die geval was by bogenoemde respondente. Verder noem hierdie outeurs dat 'n mens se huidige lewensomstandighede sowel as sy/haar vorige ondervinding 'n rol speel ten opsigte van motivering vir leer. Dit het duidelik na vore gekom uit die respondentedata. Respondente se motivering vir leer is beïnvloed deur hulle vorige werk, vroeë skoolverlating, huidige lewensomstandighede, gesinsagtergrond, asook toekomstige loopbaanrigting. Die meeste motiveringsfaktore was dan ook intern hoewel eksterne faktore ook na vore gekom het. Dit sluit aan by Knowles (1998) se argument dat die volwasse persoon eerder deur interne as eksterne faktore aangespoor word om te leer.

Data-analisering dui ook aan dat die respondente aan hulleself of ander wou bewys dat hulle oor die vermoë beskik om hard te werk en dat hulle op akademiese vlak kan uitstyg. Soos respondent F dit gestel het:

... dit het my aangevuur om vir hom [bestuurder] te wys dat ek is nie stupid nie, ek kan 'n geleeretheid [graad verwerf] kry as ek wou. En dit het in 'n groot mate my encourage om groter sukses te behaal, nie net om vir ander te wys nie, maar ook om dit aan myself te bewys.

Respondent D noem weer: "Ek vorder. Ek het in my Psychology twee A's gekry, by my Engels 'n B, by my Afrikaans 'n C, by my Anthropology het ek 'n C gekry." Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat ouer volwasse studente verbind is tot hulle studies en dat hulle verwag om akademies goed te vaar.

Aangesien die respondente aktief betrokke was by die samestelling van hulle eie portefeuljes (leerproses) het dit ook hulle motiveringsvlakke verhoog want hulle was doelgeoriënteer en selfgedissiplineerd. Hulle selfbeeld het verbeter alhoewel sommige van hulle minderwaardig gevoel het (soos waargeneem tydens die onderhoud) omdat hulle deur middel van 'n alternatiewe metode tot die universiteit toegelaat is. Take is betyds ingehandig en hulle het van die ondersteuningsnetwerke by die UWK gebruik gemaak om te sorg dat hulle werkstukke op 'n akademiese standaard was. Op hierdie wyse het die respondente hulle leerproses beplan en bestuur. Verder het hulle ook eienaarskap van die leerproses aanvaar deur dit vir hulleself sinvol en betekenisvol te maak. In die proses het die respondente in selfgerigte persone ontwikkel wat verantwoordelike besluite kon neem. Verder het die respondente ook bevestig dat hulle deur harde werk en deur hulleself tot hulle studies te verbind, sukses kon smaak. Dit sluit aan by Knowles (1998) se beskrywing van die volwasse leerder as 'n persoon met 'n onafhanklike selfbegrip wat selfgerigte leer kan toepas.

Om hulle werkstukke tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus op 'n akademiese standaard te kry, moes die respondente oor hulle voorafleer reflekteer. Die volgende onderafdeling handel dus oor reflektiewe leer tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus.

4.3.2.3 *Refleksie oor ervaring*

Die respondente se eie lewensverhale het ook 'n integrale deel van die portefeulje-ontwikkelingskursus uitgemaak. Hulle was van mening dat die skryf van hulle eie lewensverhale gehelp het om hulleself beter te verstaan asook 'n nuwe identiteit omtrent hulleself te formuleer. Dit word soos volg hieronder aangedui:

My eie storie vertel, dit was 'n proses. Ek moes myself ondersoek, in myself te begin kyk, waarvandaan kom ek (en) waarheen is ek op pad ...
(Respondent E).

There was an assignment, they called it the Gen of Life, where you have to write everything about you, where you come from, just about you (Respondent A).

Jy moet skryf van verskillende gebeurtenisse in jou lewe. Van jou kinderdae tot jy 'n adult is. Working experience en so ... (Respondent B).

Respondent A het genoem dat hierdie proses nie maklik was nie, want dit het hulle blootgestel aan vrese en alle onopgeloste sake wat hulle deur middel van die proses sou moes konfronteer. Volgens hierdie respondent het die persone in hulle groep ook baie emosioneel geraak. Respondent A se weergawe was soos volg:

... it was not easy. So a lot of people get out crying there, other said they cared about it. In our group there was a lot of tears. There was a guy from Jo'burgh, he had to go back to Jo'burgh to sort out personal problems before he can go on that course.

In hierdie verband noem Respondent I dat dié studente dan na die universiteit se sielkundiges verwys word vir beradingsessies. Hierdie diens word gratis aan die ouer volwassenes gebied en beloop gewoonlik tot drie beradingsessies. Terugvoering in hierdie verband word ook aan die mentors gegee. Volgens Ralphs (2012) dien die opskryf van volwassenes se lewensverhale as 'n terapeutiese proses. Om hulle lewensverhale te kan skryf, het aan die ouer volwassenes die geleentheid gegun om oor hulle ervarings te reflekteer. Sodoende is daar betekenis gegee aan hulle beleefde ervarings.

Daarom noem Knowles (1998) dat die ouer volwasse student oor 'n groeiende reservoir ervarings wat hy of sy opgedoen het beskik wat dan na die leerproses gebring word. Hierdie kennis en ervarings word deur middel van die mentors se hulp ontsluit sodat die studente ook insig in hulle eie leerproses verkry het. Deur middel van refleksie het die respondente oor hulle vorige lewens- en werkservarings asook gemeenskapsrolle nagedink. Gevolglik is die respondente se kritiese denkvermoëns asook kognitiewe denke gestimuleer. Hulle het hulle nuwe kenniskonstruksie in die leerproses integreer met hulle nuut verworwe kennis. In die proses het hulle ook hulle eie potensiaal ontdek. Geleenthede is dus deur die samestelling van hulle portefeuljes vir die volwassenes geskep om hulleself as lewenslange leerders te sien asook om die moontlike rol wat hulle studie op hulle lewens sou hê, te oordink.

Die respondente se portefeuljes het ook van mekaar verskil. Hoewel die leerinhoud dieselfde was, het die persoonlike inhoud van mekaar verskil. Die portefeulje se leerinhoud was soos volg saamgestel:

- (1) 'n motiveringsverslag
- (2) 'n uitgebreide curriculum vitae
- (3) die student se lewensverhaal
- (4) 'n resensie van 'n artikel,
- (5) 'n navorsingsprojek
- (6) stawende dokumentasie van hulle voorafleer.

In die motiveringsverslag het die respondente hulleself bekend gestel en redes verskaf waarom hulle 'n sekere program of graadkursus by die UWK wou volg. Dan moes hulle ook reflekteer oor die leerinhoud en skryf oor die bydraes wat die leerinhoude op hulle persoonlike groei en ontwikkeling gehad het. Tydens die samestelling van die uitgebreide curriculum vitae is daar gekonsentreer op hulle persoonlike besonderhede, akademiese agtergrond, naskoolse kwalifikasies, werkservaringe, gemeenskapsbetrokkenheid, besondere belangstellings en vaardighede, asook organisasie- en beplanningsvaardighede wat hulle deur middel van hulle voorafleer opgedoen het. Derdens moes die respondente hulle lewensverhale stelselmatig vanaf hulle kinderjare tot by volwassenheid neerskryf. By elke ontwikkelingsfase moes die respondente ook reflekteer oor wat hulle daaruit geleer het. Dit het 'n persoonlike bewuswording van hulle identiteit na vore gebring. Dit weer het aanleiding gegee tot persoonlike groei en ontwikkeling.

Die respondente kon dus waarneem waar hulle was en waarheen hulle op pad was. Vervolgens het elke respondent 'n verkorte opsomming oor 'n artikel gegee asook 'n argument daaromtrent opgebou. Tydens die leerproses moes die respondente hulle akademiese lees- en skryfvaardighede as hulpbron gebruik. Daar is gekyk hoe hulle die teks interpreteer en op universiteitsvlak bespreek wat aanvaarbaar is. Hulle vermoë om die inligting te verwerk was 'n gevolg van die refleksie oor hulle voorafleer wat met die nuwe kenniskonstruksies geïntegreer is.

Verder moes elke respondent navorsing gaan doen oor die loopbaan wat hy of sy wou volg. Respondente moes hulle eie navorsingsvrae formuleer, besluit watter metodes gevolg moes word, agtergrondinligting verskaf, bevindinge neerskryf, gevolgtrekkings maak asook die bronne wat geraadpleeg is, aantoon. Op hierdie manier het die respondente kennis gemaak met die aanpak van 'n projek en die besluit oor watter hulpbronne om te gebruik sodat die werkstuk op 'n akademiese standaard kan wees. Laastens moes die dokumente in die respondente se portefeuljes op hulle voorafleer geskoei wees. Die meeste studente het hulle kwalifikasies asook werksprestasies as stawende bewyse van hulle voorafleer ingedien.

Die samestelling van die respondente se portefeuljes het dus hulle beste werke bevat. Assesseringsvaardighede is aangeleer deurdat die respondente self besluit het wat in hulle portefeuljes moes wees. Nie net het die ouer volwasse EVL-studente dus hulle voorafleer geïdentifiseer, geformuleer en gedokumenteer nie, maar dit moes voldoen aan die vereistes wat die universiteit gestel het. Met ander woorde, die respondente se pogings is geassesseer teen die leeruitkomste van die programme wat hulle sou volg. Hierdeur het die respondente hulle behoefte om as student aan die UWK toegelaat te kan word, gedemonstreer. Soos respondent C dit stel:

The Portfolio Development Course has taught me about lifelong learning and how it is connected with the learning on University level. It has given me recognition of my skills, knowledge and values, especially when writing my autobiographic learning history. I recognised that I have the abilities in writing a summary of difficult text and to write my own discussion on an article review. It has given me the nature of learning on University level. Building up my skills profile when doing my CV, has exposed hidden skills, knowledge and values that I was not aware of.

Respondente was dus tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus blootgestel aan die basiese navorsingsmetodes. Om hierdie vaardighede vir akademiese vooruitgang toe te pas het die ouer volwasse EVL-studente gebruik gemaak van die beskikbare ondersteuningstelsels aan die UWK.

4.3.3 Ondersteuningstelsels vir die ouer volwasse student

Ondersteuningstelsels op universiteit moet verseker dat studente akademies suksesvol sal wees. Hierdie stelsels was veral ook beskikbaar vir die ouer volwasse EVL-studente tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus. Die doel was om die ouer volwasse EVL-studente akademies voor te berei volgens die vereistes van die UWK. Daarom moes inligting toeganklik wees vir dié studente. Die respondente het almal positief gereageer en aangedui dat hulle van die ondersteuningstelsels by die UWK gebruik kon maak alhoewel hulle op daardie stadium nog nie geregistreerde studente was nie en slegs deel uitgemaak het van die ontwikkelingskursus. Binne hierdie tema het drie subtemas na vore gekom naamlik:

- (1) toeganklikheid van die EVL-inligting
- (2) mentorskap en portuuronderrig
- (3) die beskikbaarheid van institusionele ondersteuningstelsels.

4.3.3.1 Toeganklikheid van die EVL-inligting

Die respondente het op verskillende maniere van UWK se erkenning van die voorafleerportefeulje-ontwikkelingskursus gehoor. Soos respondent H dit gestel het:

we do have our own information and advising entry level system. So people can walk in, can phone in or they can contact us through the website, through the internet, e-mail us [and] through post inquiries about RPL.

Respondent A het soos volg na sy/haar ervaring verwys:

I came in personally, then I spoke to them [staff members] they gave me a date to come again for the session.

Respondent F het eintlik vir haar vriendin probeer aansoek doen en het gesê:

... toe sien ek die berig in die koerant. Uhm ... jong dit was sommer die koerantjies wat hulle uitdeel. Die verniet koerantjies, die Tygerburger. Uhm ... toe het ek toe met haar [fasiliteerder] gepraat. En toe sê die toe: "nee, maar ek sit sommer jou naam ook op."

Respondent G het genoem dat die inligting oor die EVL-proses op die volgende manier bekom is:

I know through the website also through the local newspaper, The City Vision and yeah that's where I started to hear and then I apply.

Drie van die respondente (B, C en D) het deur middel van 'n vriend gehoor van die portefeulje-ontwikkelingskursus. Respondent D het so na die vriend verwys:

hy is 'n lopende advertensie. Ek het alles by hom gekry, al die inligting. So, ek het die vorm ingevul en terug aan hom gegee en hy het dit kom ingee en hy het aan baie mense so gemaak.

Motaung et al. (2008, p.1255) verwys so na die beskikbaarheid van EVL-inligting: "... those who represent this institution in public fora are responsible for rendering the service of providing information and expert advice to those who need it." Dit stem ooreen met Respondent H wat gesê het: "we do have a frontline advisor that can advise, in fact, between us we can advise in all languages of the region." Verder het respondent H gemeen: "when they [voornemende EVL-studente] walked in there's a learning conversation that takes place with this person".

Volgens die studie kom die volwassenes wat toegang tot die UWK verlang, almal uit voorheen benadeelde gemeenskappe. Daarom gebruik die UWK van die verskillende maniere om hulle EVL-program te adverteer wat as 'n effektiewe meganisme beskou kan word. Op hierdie manier verseker die instelling dat die inligting aangaande hulle EVL-program almal bereik. Hierdie toeganklikheid van inligting is 'n bewys van die UWK se verbintenis daartoe om aan die diverse gemeenskap van Suid-Afrika toegang te verleen tot hoërsonderwys. Terselfdertyd is dit ook 'n bewys van hulle verbintenis tot regstelling, billikheid en gelykheid van die Suid-Afrikaanse gemeenskap. Respondent I het genoem dat daar by die Afdeling vir Lewenslange Leer verskillende gidse vryelik beskikbaar is oor wat EVL is, asook wat die prosesse en prosedures van EVL behels. Voornemende EVL-studente wat by die Afdeling van Lewenslange Leer instap om navraag te doen oor die program kan van die gidse neem. Sodoende kan hulle hulle vergewis van wat die prosesse en prosedures van EVL behels.

Alle navrae aangaande wat die EVL-proses behels word ook deur personeellede van die UWK op 'n akkurate, vriendelike, gemaklike en verstaanbare manier aan die voornemende EVL-studente oorgedra (Motaung et al., 2008). Die personeellede beskou die navrae oor die program as 'n gesprek waar leer plaasvind. Tydens hierdie mondelinge kommunikasie gebeur dit maklik dat die voornemende EVL-studente hulle lewensverhale aan die administratiewe personeel vertel, aldus respondent H, veral in hulle soeke na akkurate inligting oor die EVL-program wat die UWK aanbied. Daarom is dit belangrik om die voornemende ouer volwasse EVL-student met 'n positiewe gesindheid te behandel deur die skep van 'n gemaklike atmosfeer. Op hierdie manier word die nodige bystand en ondersteuning ten opsigte van hulle vrae op 'n professionele manier gehanteer. Dit sluit aan by Motaung et al. (2008, pp.1255-1256) se bevindinge, naamlik:

A well-trained receptionist, secretary or switchboard operator can make the difference between a satisfied or complaining customer. [That's why] pre-entry guidance and support is concerned with giving accurate information in a friendly, non-threatening manner.

Voornemende EVL-studente word ook verseker dat daar mentors en ondersteuningsgroepe beskikbaar is vir diegene wat 'n behoefte daarna het, aldus respondent H.

4.3.3.2 *Mentorskap en portuuronderrig*

Die respondente het almal saamgestem dat die ondersteuningstelsels wat in die portefeulje ontwikkelingskursus aangebied is, in hulle behoeftes voorsien het. Ondersteuning en leiding deur die mentors tydens die samestel van deelnemers se portefeuljes was noodsaaklik ten opsigte van watter bewysstukke in die portefeulje moes wees. Die ondersteuning en leiding van die mentors het in 'n groot mate 'n bydrae gelewer tot die suksesvolle voltooiing van die

deelnemers se portefeuljes met die oog op toegang tot die UWK. Op hierdie wyse bewys die ouer volwasse EVL-studente oor watter kennis, houdings en vaardighede hulle beskik ten opsigte van die program/me wat hulle wil volg. Hierdie stelling word verder deur Motaung et al. (2008) gestaaf wanneer hulle aanvoer dat die EVL studente nie op hulle eie 'n portefeulje kan saamstel nie. Die skep van 'n leeromgewing word ook beskou as noodsaaklik vir die saamstel van die portefeulje (Cretchley, & Castle, 2001) soos ook by die UWK die geval is.

Die rol van die mentor is ook om studente op 'n akademiese vlak te kry wat vir die universiteit aanvaarbaar is. Respondent H het in dié verband gesê: "... they each get a mentor. So, they will meet with their mentors who will give them some feedback on the kind of reading and writing that they've been doing which is much more academically." Volgens respondent I word die ouer volwassene se vaardighede "net 'n bietjie ge-split en gepolish ... hulle word net geleer hoe om te kyk na dinge, hoe om te lees, [en] waarvoor lees ek". Respondent A het genoem dat hulle artikels moes lees het, dit moes analiseer en in hulle eie woorde moes opsom. Respondent A verwys so daarna: "... and you will write that, and submit, you get feedback, you will write it again until you get it right". Terugvoering van hulle take word as 'n bepalende faktor vir akademiese sukses beskou (Conrad, 2008; Henry et al., 2011), beide deur die mentors sowel as ouer volwasse EVL-studente. Sodoende kan die ouer volwasse EVL-studente hulle sterk- en swakpunte ten opsigte van hulle akademiese skryfwyse waarneem en probeer om daarop te verbeter, en so vind monitering van hulle eie leerprosesse ook plaas.

Die toeganklikheid van die mentors asook die belangstelling in die akademiese vordering van die respondente het tot gevolg gehad dat die respondente gemaklik gevoel het om hulle mentors te nader indien hulle werk nie op 'n akademiese standaard was nie. Volgens respondente A en G kon persoonlike konsultasie met die mentors ook plaasvind en dit was vir hulle van groot hulp en waarde. Nie net het hulle 'n vertrouensverhouding met en onder mekaar opgebou nie, maar interaksie met mekaar was ook van belang. Dit is deur die mentors aangemoedig en sodoende kon hulle die vordering van die respondente monitor. Een van die respondente ('n mentor) het dit soos volg gestel: "... as hulle bel dan was ons beskikbaar, as hulle wil gekom het, dan was ons beskikbaar, as hulle iets wil geweet het, dan was ons beskikbaar en daar vir hulle." Tydens hierdie sessie kon vrae wat die respondente nie verstaan het nie, uitgeklaar word. Take kon ook bespreek word indien die respondente enige onduidelikhede ervaar het. Sodoende is hulle selfvertroue verhoog en is hulle aangemoedig om hulle akademiese werk te verbeter. Hierdie bevinding stem ooreen met bevindinge deur Shalem en Steinberg (2006), naamlik dat die akademici se entoesiame, toeganklikheid en interaksie met volwasse studente asook die vertrouensverhouding wat tussen dié studente en akademici bestaan, die sukses van die ouer volwasse studente se leerproses kan bevorder. Die doel van die mentors is dus om die ouer volwassene te laat beseft dat hulle oor die

potensiaal beskik om op 'n akademiese vlak te kan skryf. Met die mentors se hulp en leiding was die respondente wat aan die studie deelgeneem het, suksesvol.

Die mentors het ook morele ondersteuning aan die ouer volwasse EVL-studente gegee tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus. Die studente kon hulle gesinne na die oriënteringssessies toe saambring. Sodoende kon die gesin van die moontlike veranderinge wat in gesinsverband sou plaasvind wanneer die vader of moeder gaan studeer, te wete kom. Respondent I stel dit soos volg:

... dis hoekom die mentoring-groep altyd op 'n Saterdag gehou is sodat ons vir hulle kan sê bring die familie saam. Bring jou man of jou vrou en jou kinders saam sodat hulle kan hoor by die ander is nie net jy wat ou nag in die huis kom nie.

Portuuronderrig het ook deurgaans deel uitgemaak van die portefeulje-ontwikkelingskursus. Respondent H het die onderstaande opgemerk:

... what we introduce this year was tutor guys who are RPL students for the most part, who are either in their third year of study or they graduated already and they do get to meet these tutors. So, mediating the entry into a disciplinary, into a field of study is very important.

Die gegradueerdes of senior (portuurtutors) EVL-studente is gebruik om die ouer volwasse EVL-studente die nodige leiding te bied ten opsigte van sosiale, akademiese en persoonlike sake. Volgens respondent I is telefoonnommers en e-adresse van die gegradueerde of senior (portuurtutors) EVL-studente aan die ouer volwasse EVL-studente verskaf. Respondent F het genoem: "... en almal die ouens wat RPL (recognition of prior learning)-studente was, was meer as gewillig om mekaar te help omdat jy al voorheen daar was". Sodoende kon hulle 'n portuurondersteuningsnetwerk onder mekaar opbou. Die metode blyk effektief te wees want die ouer volwasse EVL-studente kon maklik met hulle portuurtutors identifiseer. Respondent C stel dit so:

... oudstudente wat die kursus geloop het, wat in hulle vierde jaar is, het daar 'n praatjie kom hou met ons. Hulle het ons wonderlik geïnspireer. Sommige van ons was onseker of ons dit gaan maak en so aan. Daai praatjie, dit help baie.

Op hierdie manier is die ouer volwasse EVL-studente daarvan bewus gemaak dat hulle ook akademies suksesvol kon wees.

4.3.3.3 Die beskikbaarheid van institusionele ondersteuningstelsels

Die skryfsentrum maak 'n integrale deel van die werksessie tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus uit. Die ouer volwasse EVL-studente kry dus blootstelling aan hoe om met akademiese teks om te gaan en te skryf, asook aan die toepassing van konstruktiewe terugvoering. Dié studente word ook aangemoedig om van die skryfsentrum gebruik te maak om te verseker dat hulle take op akademiese vlak is. Soos respondent I dit gestel het:

... ons het ook 'n verhouding opgebou met die writing centre sodat die studente wat op die portfolio-kursus is ... [daarvan gebruik kan maak]. As dit kom by die opskryf van die portfolio, dan kan hulle ook 'n konsultant gaan sien, jy weet, om te kyk na die editing en so aan, voordat hulle die portfolio indien en dit is verniet.

In hierdie verband noem respondent H die onderstaande:

... the writing centre is pro-active on the portfolio development course. All our students are introduced effectively to the writing centre as a facility that they can go to in order to get further support if needed in reading and writing skills.

Die skryfsentrum is deur respondente B en F as 'n ondersteuningsmeganisme gebruik. Respondent B het soos volg daarna verwys: "Die writing centre is ook hier wat jou help om jou essay te skryf op 'n academic level", terwyl respondent F gemeen het:

Uhm ... om jou moeite te doen en na die writing centre te kom, want hulle het ons verwys na dit, en te kom vra, kyk of ek die regte grammar gebruik het, of ek die regte manier die ding doen, beantwoord ek die vraag en so aan.

Respondente (C, D en G) het na die biblioteek as 'n "ondersteuningsmeganisme" verwys terwyl respondente F en B albei die skryfsentrum en biblioteekdienste gebruik het. Respondent C het genoem: "... ek het baie skills hier geleer, kom leer omtrent die computer. Die studente ... [in] die computer-kamer het my ook baie kom help." Respondent D het opgemerk: "... dit was exiting vir my om mos nou na die library te gaan en uhm ... dinge te gaan uitvind omtrent die assignments wat hulle vir my gegee het om te doen". Respondent G het bygevoeg: "I took my kids in the library [with me] ... and [while] I'm busy doing my stuff ...". Respondent F het gesê: "... ons was blootgestel aan die exercise hoe om grammar check te doen op die internet". Respondent B het in dié verband gesê:

... ek het mos nie geweet hoe om te summarise nie. Ek het niks geweet van reference nie. So, ek moes ook baie navrae gaan doen het. Ek moes baie

biblioteek toe gaan om navrae te gaan doen het sodat hulle ook vir my kan verduidelik.

Die data dui daarop dat die UWK se institusionele ondersteuningstelsels tot voordeel van die respondente se akademiese vordering strek. Daar is aan hulle behoeftes aandag geskenk deurdat hulle lees- en skryfvaardighede sodanig verbeter het dat hulle werk aan akademiese standaard voldoen het. Hierdie aktiewe betrokkenheid by hulle eie leerproses het hulle kognitiewe vaardighede verhoog en 'n in-diepte benadering tot leer tot gevolg gehad. Respondente kon hulle eie vordering monitor en seker maak dat hulle die verlangde leerruitkomst bereik.

Dit is duidelik dat die studente voorberei word ten opsigte van wat om te verwag as hulle eers as studente aanvaar is. Hulle word die basiese vaardighede aangeleer wat hulle in staat sal stel om hulle pad vorentoe aan die universiteit te vind. Ondersteuning kom ook van die topbestuur van die universiteit aangesien alle fasiliteite by die universiteit tot die ouer volwasse EVL-studente se beskikking is terwyl hulle nog besig is met die portefeulje-ontwikkelingskursus. Om te verseker dat dié studente met behulp van die ondersteuningsprogram akademiese vordering toon, word hulle vordering gemonitor.

4.3.4 Monitering van ouer volwasse studente se vordering aan die hoëronderrysinstelling

Akademiese monitering van die ouer volwasse EVL-studente deur die koördineerder van die EVL (wat ook as mentor optree) en sy span word as deel van die ondersteuningstelsel aan dié studente beskou. So kan daar vasgestel word of hulle EVL-projekte geslaag is, en word die tekortkominge van hierdie projek opgespoor. Verder dien die monitering as 'n aanduiding van aspekte wat spesifiek op die ouer volwasse student betrekking het en waarvoor verdere navorsing benodig word.

Volgens respondent H begin die akademiese monitering van die ouer volwasse EVL-student so spoedig moontlik na registrasie. Respondent I bevestig dit en sê: "ons kom gewoonlik een keer per semester bymekaar, dit wil sê, die eerste week nadat klasse begin het. Net om te weet is jy okay." Tydens hierdie samekoms word die ouer volwasse EVL-studente volgens hulle vakdisiplines gegroepeer, waarna hulle die ouer volwasse EVL-studente (seniors/portuurtutors) wat in hulle tweede, derde en vierde jaar is, ontmoet. Dit word gedoen in 'n poging om die nuwe ouer volwasse EVL-studente as student te verwelkom, asook om die aanpassing op universiteit te vergemaklik. Op hierdie manier word die ouer volwasse EVL-studente bewus gemaak van die sosiale netwerk wat alreeds bestaan en waarvan hulle vir akademiese ondersteuning gebruik kan maak.

Beide bogenoemde respondente het bevestig dat die tweede monitering ná die Junie-eksamen plaasvind. Sodoende kan die ouer volwasse EVL-studente wat akademies 'n risiko loop, geïdentifiseer word. Respondent H verwys daarna soos volg: "when we see people that are struggling at that point, we might phone them and call them in and say, looked how's it going, what's happening?" Respondent I se verwysing hierna is soos volg: "hoe dan nou, wat het fout gegaan [en] wat dink jy kan nou help?" Morele ondersteuning word dan aan hierdie studente gegee. Telefoonnommers of e-adresse van vorige EVL-studente wat min of meer dieselfde probleme ondervind het, word aan die risiko-student verskaf. Op hierdie manier word daar seker gemaak dat die student nie die universiteit verlaat sonder dat daar enige vorm van bystand was nie.

Respondent I het verder genoem dat die EVL-studente mekaar monitor ten opsigte van klasbywoning. Die EVL-studente kom rapporteer dit by die Afdeling vir Lewenslange Leer as hulle opmerk dat een van hulle medestudente 'n geruime tyd nie klasse bywoon nie. Die mentors sal dan die persoon skakel om vas te stel wat die probleem is. Verder het respondent H genoem dat die eindresultate van EVL-studente wat in hulle eerste jaar is, gemonitor word, sowel as die aantal EVL-studente wat jaarliks gradueer. Hierdie interne moniteringsprosesse dien as belangrike bakens vir die koördineerder van die EVL-proses, aangesien so vasgestel kan word hoeveel ouer volwasse EVL-studente nog steeds in die stelsel is en hoeveel ouer volwasse EVL-studente reeds gegradueer het en suksesvol was. In hierdie verband noem die South African Qualifications Authority (2013) dat die rekordhouding van die EVL-student se akademiese vordering asook hulp en leiding wat hierdié studente van die mentors ontvang 'n integrale deel van die moniteringsprosesse vorm waarvolgens volwassenes se sukses op universiteitsvlak gemonitor kan word.

Bostaande data dui aan dat die akademiese vordering van die respondente aktief gemonitor word deur die koördineerder, mentors en diegene wat by die EVL-program betrokke is. Dit het ook daarop gedui dat daar seker gemaak word van die akademiese suksessyfer van ouer volwasse EVL-studente. In dié verband word daar veral gelet op risiko-studente sodat hierdie studente die nodige hulp en akademiese bystand kan ontvang. Respondente het ook genoem dat hulle te eniger tyd hulle mentors kon bereik, hetsy per e-pos, tydens 'n persoonlike konsultasie of deur middel van 'n telefoonoproep. Hierdie oopdeurbeleid verseker dat die ouer volwasse EVL-student gewaardeer voel. Die mentors stel deurentyd hoë verwagtinge aan die ouer volwasse EVL-studente ten einde binne die stelsel te bly deur die bereiking van die leeruitkomst. Terselfdertyd meet die studente hulleself aan dié verwagtinge deur deurgaans oor hulle leerproses te reflekteer. Studente voel dus ook meer gemotiveer om sukses te behaal en daarom is hulle ook meer verbind tot hulle studies. Volgens die data is dit ook die rede waarom die respondente woordeboeke aangeskaf het in 'n poging om hulle taalkundige

vermoëns uit te brei en te verbeter. Taalkundige vermoëns kan ook 'n rol speel by die akademiese vordering van ouer volwasse EVL-studente, soos in die volgende afdeling bespreek.

4.3.5 Taalkwessies en kodewisseling van die ouer volwasse EVL-student

Engels word as medium van onderrig by die UWK gebruik, veral tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus. Respondente het almal bevestig dat Engels nie hulle moedertaal is nie. Hulle kommunikeer ook nie vlot in die taal nie. Die vermoë om Engels vlot te praat, word as 'n bepalende faktor vir studente se akademiese sukses beskou, aldus Poyrazli en Grahame (2007) en Conrad (2011). Volgens hierdie outeurs kan studente huiwerig wees om mondelings te kommunikeer wat tot die gevolg het dat hulle behoeftes nie uitgespreek word nie. Respondent E het dit so gestel: "Ek is nie vloeiend in Engels nie. Ek het 'n vrees om Engels te praat. Wanneer daar vrae gevra word of jy moet 'present' dan was dit actually baie moeilik vir my." Respondent D het soos volg reageer: "... dis bietjie ongemaklik vir my om te kommunikeer in Engels. Ek was ook skrikkerig om voor 'n klomp mense te praat ..."

Respondent B het die onderstaande genoem:

Ek's nie vloeiend in Engels nie, ek's nie Engels op 'n academic level nie. As ek miskien hoë woorde nie verstaan het nie, moes ek na 'n dictionary toe gaan om te sien wat dit beteken sodat ek die hele sin of werk kan verstaan.

Respondent A het die volgende aangehaal: "I'm not fluent in English ... especially the grammar. I had to buy myself a dictionary to understand certain words in English." Respondent F het beaam wat respondente A en B gesê het: "om Engels te skryf en om die regte akademiese language en die regte standaard te het, dit was challenging. Ek het vir my honderde woordeboeke aangeskaf, verklarende woordeboeke om my te help met die Engels ... Respondent G het die volgende bygevoeg: "I had to think in Xhosa before I write in English."

Vir bogenoemde ouer volwasse EVL-studente was dit moeilik om mondelings te kommunikeer, sowel as om hulle gedagtes op papier vas te pen in 'n akademiese skryfstyl wat op universiteitsvlak aanvaarbaar is. Daarom het al die respondente bevestig dat hulle woordeboeke moes aanskaf, veral die Afrikaanssprekendes. Die woordeboeke het as 'n hulpmiddel gedien om die betekenis van woorde beter te verstaan en daarna in konteks te plaas. Hierdie benadering het die ouer volwasse EVL-studente in staat gestel om krities met die akademiese literatuur om te gaan, dit te analiseer en 'n argument op te bou. Dit het as hulpmiddel gedien om hulle take op 'n akademiese vlak te kon doen.

Wat ook deurgaans in die onderhoudsessies met die Afrikaanssprekende respondente voorgekom het, was die gebruik van Engelse woorde in hulle sinne. Tydens die onderhoud was dit vir die navorser maklik om die respondente se gesprekke te volg. Die navorser kon haar met hierdie taalgebruik van die respondente identifiseer. Dié vermenging van taal staan bekend as kodewisseling (Cooper, 2006; Gee, 1996). Al die Afrikaanssprekende respondente was ook van dieselfde kultuurgroep waar kodewisseling algemeen gebruik word. Die omgewing waar hulle woon, het ook 'n rol gespeel aangesien hierdie verskynsel op 'n informele manier tydens gesprekke in hulle woonomgewing gebruik word. Die gebruik van kodewisseling is ook 'n aanduiding van die respondente se manier waarop hulle betekenis in die taal aan mekaar oordra. Verder word kodewisseling deur die ouer/s as 'n taal aan hulle kinders oorgedra. Hierdie stellings sluit aan by Cooper (2006, p.223) se navorsing naamlik, "... history, local context and culture shape not only what we know, but also how we learn, and how we are able to express what we know".

Die data dui aan dat die respondente sukkel om mondelings in Engels te kommunikeer asook om abstrakte begrippe wat in die teorie voorkom te verstaan. Volgens Conrad en Wardrop (2010, aangehaal deur Conrad, 2011) dui navorsing aan dat taalkwessies een van die grootste probleme tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus is. Conrad (2011) noem verder dat die volwasse student vlot moet wees in die onderrigtaal van die betrokke instelling, veral as die student se werk aan die assessors voorgelê moet word en 'n onderhoud die bepalende faktor gaan wees vir toelating tot die instelling. Tydens die onderhoude het van die Afrikaanssprekende respondente wel bevestig dat hulle die onderhoud kon aflê in die taal wat vir hulle gemaklik is. Daarenteen het een van die Xhosasprekende respondente gevoel dat die instelling 'n tolk moes gebruik het om hom/haar te akkommodeer, veral aangesien dit oor toelating tot die UWK gegaan het. Een van die Afrikaanssprekende respondente het verder genoem dat sy Engels en Afrikaans in haar onderhoud gemeng het. Dit was duidelik dat hierdie respondent die vermenging van taal of kodewisseling as 'n strategie sowel as 'n hulpmiddel aangewend het. Verder het dit gedien as 'n bewys van die respondent se tweetaligheid. In hierdie verband noem Gee (1996, p.59) "... what is at issue in the use of language is different ways of knowing, different ways of making sense of the world of human experience, that is, different social epistemologies." Kodewisseling kan ook dien as 'n kompensator vir die leemtes in respondente se woordeskat in beide tale. Dit stel die sprekers in staat om gemaklik van die een taal na die ander oor te skakel om hulle sinne te voltooi. In hierdie verband noem Gee (1996) dat taal 'n sosiale rol vervul, aangesien 'n volwassene verskeie sosiale rolle tydens sy of haar lewe vervul.

Van die respondente het Engels as 'n uitdaging beskou, veral in hulle geskrewe tekste. Hulle het dus woordeboeke aangeskaf as hulpmiddel by die leerproses. Verder het hulle ook bystand

van die mentors in hierdie verband ontvang en veral van die skryfsentrum gebruik gemaak. Die werk in hulle portefeulje was 'n bewys van die hoë akademiese standaard wat bereik is.

4.4 SAMEVATTING

Makliker toegang tot hoëronderrys deur middel van alternatiewe maniere noodsaak universiteite om beleide gereed te hê. Verder behoort hierdie manier van toegang op verskeie maniere geadverteer te word sodat die inligting diegene wat daarvoor kwalifiseer kan bereik. Ondersteuningstelsels by die universiteit moet ook gereed wees om te verseker dat hierdie studente suksesvol sal wees. Daarom behoort die taal van onderrig nie as 'n struikelblok vir die ouer volwasse EVL-student te dien nie. Die skryfsentrum kan ingespan word om dié student se akademiese skryf- en leesvaardighede te verbeter aangesien dit 'n bepalende faktor is vir sukses aan die universiteit.

In die volgende hoofstuk word die gevolgtrekking en implikasies van teorie, beleid en praktyk soos dit in die studie na vore gekom het, bespreek.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN IMPLIKASIES

5.1 INLEIDING

Die erkenning van voorafleer (EVL) het volwasse onderwys wêreldwyd op die voorgrond geplaas. Nasionaal het die implementering van EVL deur hoëronderwysinstellings 'n wetlike verpligting geword (Harris, 2006; Motaung, 2009; Osman, 2006; Parker, & Walters, 2008). Die hoofdoel van die studie was om te bepaal hoe die voorafleerproses aan 'n spesifieke hoëronderwysinstellings die volwasse student voorberei, of nie voorberei nie, om suksesvol te wees.

Afgesien van die hoofdoel was daar ook sekere subvrae wat die studie gelei het, naamlik:

- Hoe word die erkenning van voorafleer aan die bestuderende instelling gedefinieer?
- Wie is die volwasse student aan die betrokke hoëronderwysinstelling?
- Wat het die volwasse studente gemotiveer om verder te studeer?
- Watter ondersteuningstelsel(s) is by die betrokke hoëronderwysinstelling beskikbaar wat die sukses van die volwasse student kan bevorder?
- Watter stelsel is daar by die betrokke hoëronderwysinstelling wat die sukses van die volwassene monitor?
- Hoe kan die geïdentifiseerde ondersteuningstelsel(s) volwasse studente se sukses bevorder?

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord is 'n kwalitatiewe metode tot data-insameling gevolg. Data is verkry uit semigestruktureerde onderhoude, self-geadministreerde vraelyste en/of persoonlike dokumentasie van die respondente. Vervolgens word 'n kort oorsig van die navorsingsverslag verskaf.

5.2 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG

Hoofstuk 1 het 'n inleidende oriëntering tot die studie verskaf wat bogenoemde probleemstelling ingesluit het. Verder het die hoofstuk die agtergrondinligting, rasionaal, navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie van EVL, asook die etiese aspekte van die studie

verskaf. Hoofstuk 2 het verslag gedoen oor akademiese literatuur wat ten opsigte van die navorsingsprobleem geraadpleeg is. Insigte is gevorm van die wyses waarop EVL internasionaal, sowel as nasionaal gedefinieer word (sien tabel 2.1). Verder het hoofstuk 2 ook die toepassing van EVL in verskillende lande en aan die Universiteit van Wes-Kaapland uiteengesit. In hoofstuk 3 is die navorsingsmetodologie verduidelik. 'n Kwalitatiewe metode tot data-insameling is gevolg. Die hoofstuk het ook verder uitgebrei oor die data-insamelingstegnieke. 'n Bespreking van die steekproef asook die etiese aspekte van die studie is aangebied. Hoofstuk 4 het die resultate en bespreking van die studie aan die hand van temas geïdentifiseer deur die data verskaf. In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings en implikasies vir teorie, beleid en praktyk, asook die beperkinge van die studie bespreek.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

Na aanleiding van die bevindinge van die empiriese gedeelte van die studie is dit duidelik dat die onderstaande aspekte met die bevindinge soos in die literatuuroorsig uiteengesit, ooreenstem.

Die visie- en missiestellings van die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) verbind die instelling tot die proses van lewenslange leer (Walters, 2011). Daarom is die UWK se EVL-beleid gemik op verskillende maniere van toegang tot die instelling om in die opvoedkundige behoeftes van die diverse Suid-Afrikaanse gemeenskap te voorsien. Terselfdertyd is die instelling se beleid ook op een lyn met die regering se verbintenis daartoe om lewenslange leeraktiwiteite aan onder andere die miljoene nie-blanke Suid-Afrikaners te verskaf. Hierdie persone was voor 1994 onder die apartheidsstelsel uitgesluit van enige werksbevordering en verdere onderwys en opleiding (Baatjes, 2008). Gevolglik dien die instelling se EVL-beleid dus as 'n meganisme vir makliker toegang aan die universiteit, sosiale insluiting, regstelling en gelykheid.

Ouer volwasse EVL-studente aan die UWK is almal ouer as 30 jaar met volwasse verantwoordelikhede soos gesins- en werksverpligtinge. Hierdie waarneming is in ooreenstemming bevindinge deur Buchler et al. (2007) asook Walters en Koetsier (2006) waarvolgens die nie-tradisionele of deeltydse student ouer is 23 jaar met volwasse verantwoordelikhede soos gesinne, werks- en of gemeenskapverpligtinge. Hierdie studie het ook bevind dat tydsbeplanning belangrik is vir hierdie studente aangesien daar tyd ingeruim moet word om met hulle gesinne deur te bring, huishoudelike take te verrig asook om aan die eise van die universiteit te voldoen. Verder beskik internasionale EVL-studente in die algemeen oor 'n basiese vlak van formele onderwys, geletterdheid en wiskunde (Breier, 2011). In hierdie studie is bevind dat vier van die ouer volwasse EVL-studente matriek (graad 12) voltooi het,

terwyl die ander drie nie hulle volle skoolopleiding voltooi het nie. Laasgenoemde volwassenes het wel oor 'n beperkte formele opvoedkundige agtergrond beskik (sien tabel 4.1).

Vir die ouer volwassene was die besluit om verder te studeer nie maklik nie weens hulle volwasse verantwoordelikhede soos gesins- en werksverpligtinge. Hierdie gevolgtrekking is in ooreenstemming met die bevindinge deur Buchler et al. (2007) asook Walters en Koetsier (2006). Die gegewens dui daarop dat die respondente se motivering vir leer beïnvloed is deur hulle gesinsagtergrond, vroeë skoolverlating, vorige werk, huidige lewensomstandighede asook toekomstige loopbaanmoontlikhede. Hierdie waarneming, soos bevind deur die onderhoudsdata, is in ooreenstemming met Swain en Hammond (2011) se bevinding dat die volwasse student se motivering vir leer kompleks en meervoudig is. Die meeste motiveringsfaktore is intern, hoewel eksterne faktore ook na vore gekom het, aldus Swain en Hammond (2011), wat ook die geval was in hierdie studie. Dit sluit aan by Knowles (1998) se argument dat die volwasse persoon eerder deur intrinsieke faktore as ekstrasieke faktore aangespoor word om te leer.

Om te verseker dat die respondente aan die UWK akademies suksesvol sal wees kan hulle van die institusionele- en mentorondersteuningstelsels asook portuuronderrig van die instansie gebruik maak selfs voordat hulle geregistreerde studente is en slegs deel uitmaak van die ontwikkelingskursus. Shalem en Steinberg (2006) beweer dat die toeganklikheid van akademië, interaksie met volwasse studente asook die opbou van 'n vertrouensverhouding bepalende faktore kan wees vir volwassenes om suksesvol te wees in 'n hoërsonderwysomgewing. In hierdie studie is dieselfde bevind, naamlik dat die mentors gepoog het om te eniger tyd beskikbaar te wees vir hulle studente. Vertrouensverhoudings is onderling opgebou sodat die respondente gemaklik kon voel om hulle mentors te nader met enige probleme en nie slegs akademiese probleme nie. Verder het die respondente ook gerapporteer dat hulle 'n portuur-ondersteuningsnetwerk opgebou het om mekaar te ondersteun ten opsigte van sosiale, akademiese en persoonlike sake wat na vore kom.

Knowles (1998) noem dat volwasse persone oor kennis en ervaring beskik wat hulle tydens hulle lewens opgedoen het en wat hulle na die leerproses bring. In hierdie studie is bevind dat respondente in staat was om hulle kennis en ervaring wat deur die mentors ontsluit is, tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus te gebruik om oor die leerinhoud te reflekteer. In die proses is nuwe kenniskonstruksies geformuleer wat hulle in ander leersituasies kon toepas (Fejes, & Andersson, 2009; Kolb, 1984). Outeurs soos Kolb (1984); Harris (2006) en Fejes en Andersson (2009) beaam dat volwasse studente deur die prosesse van leer en reflektoring oor ervaringe hulle voorafleer interpreteer en verfyn. Sodoende formuleer hulle nuwe kennis wat hulle tydens hulle leerproses toepas.

Terugvoering oor volwasse studente se akademiese werk word ook as 'n faktor vir sukses beskou (Conrad 2008; Henry et al., 2011). In hierdie studie is bevind dat terugvoering oor take vir beide respondent en mentor 'n aanduiding is van die student se akademiese vordering. Op sodanige wyse vind monitering van die respondent se eie leerproses plaas (Henry et al., 2011). Interne moniteringstelsels soos klasbywoning, die Junie- en November-eksamenuitslae en die aantal EVL-studente wat jaarliks gradueer, word aktief deur die mentors en die koördineerder van die EVL-proses gemonitor. Akademiese en morele ondersteuning word dan aan die ouer volwasse EVL-student wat akademies sukkel en 'n slaagrisiko is, gebied. Gevolglik word daar op hierdie wyse seker gemaak dat die ouer volwasse EVL-studente sukses behaal aan die instelling. Ralphs (2012) noem voorts dat die portefeulje-ontwikkelingskursus as 'n terapeutiese en persoonlike groei- en ontwikkelingsproses vir die volwassenes dien, iets wat ook duidelik in hierdie studie na vore gekom het. Respondente kon gebruik maak van die UWK se beraders, wat weer op hulle beurt terugvoering aan die mentors gegee het. Die koördineerder van die EVL-proses, asook die mentors verseker gevolglik dat die voornemende EVL-studente se leerproses glad verloop.

Hierdie studie het verder bevind dat die koördineerder van die EVL-proses spesiale voorsorgmaatreëls getref het om die oorgangsproses aan die hoërondewysinstelling vir respondente so gemaklik moontlik te maak. Respondente was blootgestel aan die werkslading en tempo wat gehandhaaf word deur aktiewe deelnemers te wees in hul eie leerproses tydens die samestel van hulle portefeuljes. Sosialisering met hulle medestudente was ook deur die mentors aangemoedig. Dit verskil van Kantanis (2002) se bevinding (sien 2.1.2). Verder is bevind dat slegs twee respondente nie tegnologies geletterd was nie, en dat hulle van die rekenaarafdeling (senior studente se hulp) in die biblioteek asook die hulp en leiding van familieleden gebruik gemaak. Dit is in teenstelling is met Kantanis (2002) se bevinding dat die meeste van die ouer volwassenes oor lae vlakke van tegnologiese vaardighede beskik.

5.4 IMPLIKASIES

Die onderstaande afdelings sal fokus op die implikasies vir teorie, praktyk en beleid.

5.4.1 Implikasies vir teorie

Assessering maak 'n integrale deel van die erkenning van voorafleer-proses uit. Voornemende volwasse EVL-studente moet die leernut uitkomst vir die programme waarvoor hulle aansoek doen demonstreer soos vereis deur die instelling voordat toelating tot die universiteit geskied (Castle, & Attwood, 2001; Castle et al., 2006; Cretchley, & Castle, 2001; Department of Education, 1997; 2007; Ralphs, 2012). Dit is nie altyd vir hierdie studente maklik om bewys te lewer van hulle akademiese bevoegdheid of hulle voorafleer nie (Moore, & Van Rooyen 2002;

Motaung et al., 2008). Deur slegs die ouer volwasse EVL-student se relevante formele, informele en nie-formele leer te assesser kan gefokus word op gedeeltelike bereiking van leeruitkomste vir toelatingsdoeleindes. Dit kan ook as 'n moontlike buigsame manier van toelating tot die universiteit dien, veral waar die ouer volwasse EVL-studente dit moeilik vind om hulle akademiese bevoegdheid of voorafleer te demonstreer. Beskikbaarheid van institusionele ondersteuningstelsels asook mentor- en portuuronderrig in die instelling behoort aan dié studente bekend gestel te word om hulle persoonlik en holisties te ontwikkel. Die hulp en leiding wat ouer volwasse EVL-studente ontvang kan as motivering dien om voort te gaan met hulle studies en verantwoordelikheid vir hulle eie toekoms en leerproses te aanvaar.

Volgens Ralphs (2012) dien die portefeulje-ontwikkelingskursus as 'n terapeutiese en persoonlike groei- en ontwikkelingsproses vir die volwassenes. Die respondente het hierdie stelling tydens die studie beaam. Hulle het hulle eie identiteit ontdek, hulle eiewaarde het verhoog en hulle kon berading ontvang indien daar 'n behoefte daarna sou ontstaan. Hulle verhoogde eiewaarde het ook daartoe aanleiding gegee dat hulle in hulle eie vermoëns begin glo het. Hulle motiveringsvlakke het verhoog wat hulle aangevuur het om met hulle studies te volhard en om suksesvol te wees. Dit is belangrik dat 'n positiewe houding ten opsigte van hulle eie leerproses gekweek word wat later weer daartoe aanleiding sal kan gee dat die ouer volwasse studente ná die bereiking van hulle grade of sertifikate verder sal kan studeer. Hierdie bevinding kan ook in die praktyk toegepas word.

5.4.2 Implikasies vir die praktyk

Die respondente wat aan hierdie studie deelgeneem het, het almal oor 'n basiese formele onderwysagtergrond beskik en kon met die hulp en leiding van mentors tot hulle volle potensiaal ontwikkel om aan die vereistes van die UWK te voldoen. Met ander woorde, respondente se formele onderwysagtergrond is ingespan om hulle te leer hoe om akademiese tekste te lees en te analiseer ten einde 'n argument op te bou sodat hulle akademies suksesvol kon wees. Respondente het ook hulle formele onderwysagtergrond gebruik om te reflekteer oor hulle ervarings en dit om te skakel in abstrakte terme soos vereis in die formele opset. Volgens die onderhoud met respondent I, word applikante wat nie aan die kriteria voldoen nie na die Verdere Onderwys en Opleidingskolleges of na aandklasse verwys. Dit is direk in teenstelling met die definisies van EVL (sien tabel 2.1) waarvolgens die volwasse student se kennis, vaardighede en houdings wat vooraf op 'n alternatiewe wyse bekom is, erken word (Moore, & Van Rooyen, 2002; Osman, 2006, 2004; Singh, 2011). 'n Moontlike implikasie vir die praktyk is dat die kennis wat ouer volwassenes vooraf op 'n alternatiewe manier opgedoen het, wel saak maak vir die instelling om die studente voor te berei vir akademiese sukses.

Die studie het ook bevind dat tydsbeplanning 'n bepalende faktor vir akademiese sukses is aangesien die respondente volwasse verantwoordelikhede gehad het. Hulle is blootgestel aan die skedule van die universiteitslewe en moes dus 'n balans vind tussen hulle universiteitslewe en hulle volwasse verantwoordelikhede. Die studie het ook bevind dat dit vir die EVL-koördineerder belangrik is dat die ouer volwasse EVL-studente gegroepeer word volgens die vakdissipline waarin hulle gaan studeer. Die senior EVL-studente/portuurtutors van die spesifieke vakdissipline asook die mentors kon makliker vrae beantwoord en enige onduidelikhede uit die weg ruim wat die ouer volwasse EVL-studente het ten opsigte van hulle studierigting. Op hierdie manier word die studente bewus gemaak van die verbintenis tussen dit wat hulle wil bestudeer en 'n moontlike beroep.

Verder is ook bevind dat die respondente kodewisseling as 'n taal gebruik om in te kommunikeer, wat as 'n andersoortige kennisleer beskou kan word, aangesien dit verskil van die instansie se taal en kurrikulum (Ralphs, 2012). Kodewisseling is egter nie nadelig vir die ouer volwasse studente se leerproses nie, maar strek eerder tot hulle voordeel ten opsigte van interpretasie van die werk. Studente verstaan mekaar deurdat hulle kodewisseling gebruik tydens gesprekke asook tydens kommunikasie met die mentor. Die studie het ook bevind dat dit vir die ouer volwassenes belangrik is om tydens die onderhoud met die assessore in hulle moedertaal te kommunikeer aangesien dit gaan oor toelating tot die universiteit. Die universiteit moet dus voorsiening maak vir 'n tolk tydens die onderhoude sodat die voornemende EVL-studente vryelik kan kommunikeer in die taal wat vir hulle gemaklik is. Taalgebruik moet so gemaklik en eenvoudig moontlik gemaak word en nie as 'n hindernis deur die ouer volwasse EVL-studente ervaar word nie.

5.4.3 Implikasie vir beleid

Internasionaal sowel as nasionaal word die begrip EVL verskillend gedefinieer (sien tabel 2.1). Daarom verskil die toepassing en implementering van EVL as 'n assesseringsmiddel aan verskillende hoërsonderwysinstellings (Osman, 2006, 2004; Singh, 2011). Hierdie studie het bevind dat die UWK se EVL-beleid in ooreenstemming is met die nasionale EVL-beleid. Verder is die UWK se missie- en visiestelling daarop gemik om 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel daar te stel wat die sosio-ekonomiese behoeftes van die Suid-Afrikaanse gemeenskap in ag neem. Die suksesvolle toepassing en implementering van die UWK se EVL-beleid is te danke aan die verskillende rolspelers. Eerstens stel hulle topbestuur alle fasiliteite wat by die universiteit beskikbaar tot beskikking van die volwassenes nog voordat hulle geregistreerde studente is. Daarby het die UWK 'n EVL-koördineerder wat verantwoordelik is vir die hele EVL-program. Dit behels die samestelling van 'n EVL-span wat verskillende aktiwiteite vir die EVL-program opstel. Verder bied die EVL-koördineerder werksessies aan vir

die assessors met die oog op waarna gekyk moet word wanneer studente se portefeuljes geassesseer word sodat studente nie benadeel word nie.

Daar bestaan nie eenstemmigheid onder hoërondewysinstellings ten opsigte van die toepassing en implementering van EVL nie. Die studie het egter bevind dat die EVL-beleidstoepassing deur hoërondewysinstellings aangepas kan word deur die uitruiling van inligting onder mekaar wat alle bevolkingsgroepe se verhoogde toegang tot hoërondewys tot voordeel kan strek. Verder is die implikasie dat hoërondewysinstellings beleid moet oorweeg om EVL voorgraads sowel as nagraads aangebied word as 'n alternatiewe toegangsopsie binne die hoërondewysinstelling.

5.5 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die bevindinge van die studie kan nie veralgemeen word nie aangesien 'n beperkte steekproefneming vir die studiedoeleindes gebruik is. Verder is die studie slegs by een universiteit uitgevoer en bevat slegs die perspektiewe van respondente aan die een universiteit. Aanvanklik is besluit op 12 respondente waarvan die helfte huidige studente sou wees en die ander helfte pas afgestudeerde studente. Slegs vyf huidige studente en drie pas afgestudeerde studente het egter op die uitnodiging om aan die studie deel te neem, gereageer. Verder het twee lektore wat ook as fasiliteerders en mentors by die portefeulje-ontwikkelingskursus opgetree het, aan die studie deel geneem terwyl die ander een nie op die e-posse gereageer het nie. Die interpretasie en bevindinge is derhalwe slegs op hierdie steekproef van toepassing.

5.6 SLOTSOM

Uit die bevindinge is dit duidelik dat die UWK se voorafleerproses goed gestruktureer is om te verseker dat die ouer volwassene akademiese vordering sal toon ten einde suksesvol te wees.

Eerstens is die UWK se visie- en missiestelling daarop gemik om aan alle bevolkingsgroepe makliker toegang tot verdere studiegeleenthede te bied deur middel van hulle EVL-proses asook om lewenslange leerders aan die instelling te word. Die UWK se EVL-proses en die verskaffing van lewenslange leeraktiwiteite vir volwassenes is in ooreenstemming met die doelstellings van die Onderwys Witskrif 3 soos voorgestel deur die Department of Education (1997). Daarom is die UWK se EVL-beleid gemik op verskillende maniere van toegang tot die instelling. Die voorsiening van EVL is ook 'n prioriteit by die UWK en dit is gevolglik 'n fokus wat van die topbestuur af afwaarts beweeg. Alle rolspelers word betrek wat 'n spiraaleffek het vanaf makro-vlak na mikro-vlak. Verder word daar van verskillende media byvoorbeeld die UWK se

webadres, plaaslike koerantberigte asook die Afdeling van Lewenslange Leer by die UWK gebruik gemaak om die EVL-inligting te versprei sodat dit die gemeenskap kan bereik.

Tweedens is bevind dat die ouer volwasse EVL-student ouer as 30 jaar is. Die besluit om verder te studeer is beïnvloed deur hulle persoonlike omstandighede en agtergrond. Om akademies suksesvol te wees, moes die studente oor basiese lees- en skryfvaardighede beskik. Hiervoor kon hulle van die ondersteuningstelsels by die UWK gebruik maak om hulle akademies gereed te kry nog voordat hulle geregistreerde studente van die instelling was. In die portefeulje-ontwikkelingskursus moes die studente ook oor hulle ervaringe reflekteer, dit identifiseer, formuleer en kon dokumenteer volgens die vereistes van die instelling. Een van die reflektiewe prosesse is die skryf van hulle lewensverhale wat as 'n terapeutiese middel dien. Studente kon beradingsessies bywoon indien onopgeloste persoonlike sake na vore gekom het. Verder kon die studente ook van die institusionele ondersteuningstelsels gebruik maak om hulle werk op 'n akademiese vlak te kry aangesien hulle nog nie bekwaam was in die skryf van akademiese taal nie. Die beskikbaarheid van die mentors asook die portuurtutors het verseker dat studente gemaklik gevoel het om hulle (die mentors en portuurtutors) te nader vir hulp om te verseker dat die werk van akademiese gehalte was. Vriendskapsbande is met die portuurtutors asook met mekaar gesmee en het as 'n ondersteuningsnetwerk gedien. Op hierdie manier het die studente mekaar aangemoedig tot beter akademiese prestasie wat aanleiding gegee het tot persoonlike groei en ontwikkeling. Hulle kon dus hulle akademiese sukses self monitor ten einde hulle volle potensiaal te verwesenlik. Vir die mentors en die koördineerder van die EVL-program was die akademiese monitering van die studente ook van belang, veral om te sien hoeveel van die studente in die stelsel was en hoeveel studente elke jaar gradueer. Die mentors en die koördineerder maak seker dat niemand die universiteit ongesiens verlaat omdat daar nie nodige ondersteuning aan die student/e gebied is nie. Die mentors reël ook samekomste met seniors/portuurtutors om motiveringspraatjies met die huidige EVL-studente te hou. Dit vergemaklik die aanpassing by die universiteitslewe en verhoog ook die motiveringsvlakke van die student om suksesvol te wees. 'n Faktor wat ook 'n rol gespeel het in die ouer volwasse EVL-studente se akademiese sukses is dat hulle hulle gesinne na die ontwikkelingskursus kon saambring sodat die gesin kennis kon neem van die invloed wat die studie op die gesinslewe kon hê. Tydsbeplanning, ondersteuning van gesinslede, vasbeslotenheid om suksesvol te wees asook om alles in te sit en studente se verbintenis tot hulle studie is almal bydraende faktore tot akademiese sukses.

In hierdie studie is dus bevind dat die UWK die formele, informele en nie-formele leer wat die ouer volwassene op 'n alternatiewe manier opgedoen het, erken. Deur middel van die UWK se portefeulje-ontwikkelingskursus word hierdie kennis, houdings en vaardighede met behulp van die mentors ontsluit en op verskillende terreine aangewend.

Hierdie EVL-proses word nie algemeen op 'n voorgraadse program aangebied en toegepas nie maar die gevolgtrekkings van hierdie studie dui daarop dat dit wel suksesvolle uitkomst kan hê. Gevolglik kan soortgelyke portefeulje-ontwikkelingskursusse van waarde wees vir hoëronderwysinstellings. Sodoende kan diskriminasie en ongelykhede in die onderwys en opleidingsinstansies reggestel word sodat alle bevolkingsgroepe gelyke toegang tot hoëronderwys kan kry. Vervolgens word kwessies soos verhoogde en gelyke toegang, sosiale insluiting, regstelling asook ekonomiese vooruitgang vir die land aangespreek.

BRONNELYS

- Aitchison, J. (2003). Struggle and compromise: A history of South African Adult Education. *Journal of Education*, 29(2), 125–178.
- Baatjes, I. (2008). Adult basic education and training. In A. Kraak & K. Press (Eds.), *Human resources development review* (pp. 206–226). Cape Town: HSRC Press.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Breier, M. (2011). South Africa: Research reflecting critically on Recognition of Prior Learning (RPL) research and practice. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives* (pp. 200–227). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Breier, M., & Ralphs, A. (2009). In search of phronesis: Recognizing practical wisdom in the Recognition (Assessment) of Prior Learning. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 479–493.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Buchler, M., Castle, J., Osman, R., & Walters, S. (2007). Equity, access and success: Adult learners in public higher education. In Council of Higher Education: *Review of Higher Education in South Africa* (pp. 124–153). South Africa: Council on Higher Education.
- Bunting, I. (2006). *Governing access: A four country comparison*. Cape Town: Centre for Higher Education Transformation.
- Cameron, R. (2011). Australia: An overview of 20 years of research into the Recognition of Prior Learning (RPL). In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives* (pp. 14–43). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Castle, J. (2003). The prior learning paths of mature students entering a postgraduate qualification in adult education. *Journal of Education*, 29, 29–56.

- Castle, J., & Attwood, G. (2001). Recognition of Prior Learning for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33(1), 60–72.
- Castle, J., Munro, K., & Osman, R. (2006). Opening and closing doors for adult learners in a South African university. *International Journal of Educational Development*, 26, 363–372.
- Conrad, D. (2008). Building knowledge through portfolio learning in Prior Learning Assessment and Recognition. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(2), 139–150.
- Conrad, D. (2011). The role of language in portfolio learning. *The International Review on Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 1–8.
- Cooper, L. (2006). "Tools of mediation": An historical-cultural approach to RPL. In P. Andersson & J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 141–162). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Council for Adult and Experiential Learning. (2010). *Prior learning assessment: An introduction*. Retrieved from <http://www.okhighered.org/reachhigher/docs/cael-pla-intro-61810>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cretchley, G., & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: Good bedfellows in higher education in South Africa? *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 487–501.
- Department of Education. (1997). *Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. (2002, December 19). Higher Education Amendment Act, 2002. *Government Gazette* No. 24187. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. (2007, October 5). The Higher Education Framework. Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997). *Government Gazette* No. 30353. Pretoria: Government Printers.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature* (2nd ed.). Chicago: Open Court.
- Fejes, A., & Andersson, P. (2009). Recognising prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning*, 2, 37–55.

- Frick, B. L., Bitzer, E. M., & Leibowitz, B. L. (2007). Implications of variance in ARPL policy: A South African case study. *South African Journal of Education*, 21(4), 640–653.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies* (2nd ed.). Bristol: Falmer Press.
- Harris, J. (1997). *The Recognition of Prior Learning (RPL) in South Africa: Drifts and shifts in international practices: Understanding the changing discursive terrain*. Cape Town: Department of Adult Education and Extra-Mural Studies, University of Cape Town.
- Harris, J. (2006). Questions of knowledge and curriculum in the Recognition of Prior Learning. In P. Andersson & J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 51–76). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Harris, J., & Wihak, C. (2011). Introduction and overview of chapters. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives* (pp. 1–13). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Hendricks, N., & Volbrecht, T. (2003). RPL as cognitive praxis in linking higher education, the African Renaissance and lifelong learning. *South African Journal of Higher Education*, 17(1), 47–53.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Henry, G. D., Bromberger, N., & Amstrong, S. (2011). Constructive guidance and feedback for learning: The usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. *Assessment and evaluation in higher education*, 37(2), 149–161.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.
- Joosten-Ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., & Jochems, W. M. G. (2009). Self-assessment in university assessment of prior learning procedures. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1), 107–122.
- Kangan Institute. (N.d). *International student guide 2012*. Retrieved from http://www.vakom.com/All%20School/Kangan/2012%20ISG_web.pdf.

- Kantanis, T. (2002, July). *Same or different: Issues that affect mature age undergraduate students' transition to university*. Paper presented at The Sixth Pacific Rim – First Year in Higher Education Conference: Changing Agendas "Te Ao Hurihuri", Christchurch. Retrieved from http://www.fyhe.com.au/past_papers/papers_02/Kantanis_Paper.doc
- Knowles, M. (1998). *The adult learner*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Building upon the foundation PLAR in Ontario's Colleges*. Ontario: Ministry of Training.
- Learning from Experience Trust. (2002). *Mapping APEL: Accreditation of prior experiential learning in English higher education institutions*. London: Learning from Experience Trust.
- Le Grange, L. (2000). Is qualitative research a meaningful term for describing the cross-fertilisation of ideas which characterises contemporary educational research? *South African Journal of Education*, 20(3), 192–195.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). Calif: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moissidis, S., Schwarz, J., Marr, L., Repo, S., & Remdisch, S. (2011, April). *The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: The experiences of non-traditional students*. Paper presented at the RANLHE International Conference, Seville.
- Moore, A., & Van Rooyen, L. (2002). Recognition of Prior Learning as an integral component of competence-based assessment in South Africa. *South African Journal of Education*, 22(4), 293–296.
- Motaung, J. (2009). The 'nuts and bolts' of prior learning assessment in the Faculty of Education of the University of Pretoria, South Africa. *Perspective in Education*, 27(1), 78–84.
- Motaung, J., Fraser, W. J., & Howie, S. (2008). Prior learning assessment and quality assurance practice: Possibilities and challenges. *South African Journal of Higher Education*, 22(6), 1249–1259.

- Niewenhuis, J. (2011a). Introducing qualitative research. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (pp. 47–66). Pretoria: Van Schaik.
- Niewenhuis, J. (2011b). Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (pp. 70–92). Pretoria: Van Schaik.
- Osman, R. (2004). Access, equity and justice: Three perspectives on Recognition of Prior Learning in higher education. *Perspectives in Education*, 22(4), 139–145.
- Osman, R. (2006). RPL: An emerging and contested practice in South Africa. In P. Andersson & J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 205–220). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Osman, R., & Castle, J. (2002). Recognition of Prior Learning: A soft option in higher education in South Africa? *South African Journal of Higher Education*, 16(2), 63–68.
- Parker, B., & Walters, S. (2008). Competency based training and national qualifications frameworks: Insights from South Africa. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 70–79.
- Pietersen, J., & Maree, K. (2011). Standardisation of a questionnaire. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (pp. 215–223). Pretoria: Van Schaik.
- Pitman, T. (2009). Recognition of Prior Learning: The accelerated rate of change in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 227–240.
- Pokorny, H. (2011). England: Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) research in higher education. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives* (pp. 106–126). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Poyrazli, S., & Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 53(1), 28–46.
- Ralphs, A. (2012). Exploring RPL: Assessment device and/or specialised pedagogical practice? *Journal of Education*, 53, 75–96.
- Rogers, A. (1996). *Teaching adults* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Ronning, W. M. (2009). Adult, flexible students' approaches to studying in higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 447–460.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Shalem, Y., & Steinberg, C. (2006). Portfolio-based assessment of prior learning: A cat and mouse chase after invisible criteria. In P. Andersson & J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 97–115). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Singh, A. M. (2011). Let the doors of learning be open to all – a case for Recognition of Prior Learning. *South African Journal of Higher Education*, 25(4), 803–818.
- South African Qualifications Authority. (2013). *National policy for the implementation of the Recognition of Prior Learning*. Waterkloof. SAQA.
- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 591–612.
- Travers, N. L. (2011). United States of America: Prior Learning Assessment (PLA) research in colleges and universities. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives* (pp. 248–283). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- University of the Western Cape. (N.d.[a]). *Admission to UWC through Recognition of Prior Learning (RPL): A guide to procedures and frequently asked questions*. Bellville: University of the Western Cape.
- University of the Western Cape. (N.d.[b]). *History*. Retrieved from <http://www.uwc.ac.za/Pages/History.aspx>
- University of the Western Cape. (N.d.[c]). *Lifelong Learning at UWC*. Bellville: University of the Western Cape.
- University of the Western Cape. (N.d.[d]). *The Recognition of Prior Learning (RPL): Policy, procedures and practices at UWC (#2)*. Retrieved from 196.21.45.52/usfiles/users/5204080804/RPL-policy.pdf
- Van Kleef, J. (2011). Canada: A typology of Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) research context. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives* (pp. 44–84). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

- Volbrecht, T. (2009). New courses for Trojan horses: Rethinking RPL in a South African teacher education curriculum. *Studies in Continuing Education*, 31(1), 13–27.
- Walters, S. (2011). *Prioritising the realities that students face*. Retrieved from <http://mg.co.za/article/2011-10-14-prioritising-the-realities-that-students-face>
- Walters, S., & Koetsier, J. (2006). Working adults learning in South African higher education. *Perspectives in Education*, 24(3), 97–108.
- Walters, S., & Watters, K. (2006). Twenty years of adult education in Southern Africa. *Perspectives in Education*, 24(3), 223–243.
- Wihak, C., & Wong, A. (2011). Research into Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) in university adult education programmes in Canada. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives* (pp. 311–324). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Whittaker, R. (2011). Scotland: Recognition of Prior Learning (RPL) research within a national credit and qualification framework. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives* (pp. 172–199). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

BYLAAG 1**VRYWILLIGE INWILLIGINGSBRIEF VIR
STUDIE DEELNAME DEUR DIE RESPONDENTE**

UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**UNIVERSITEIT STELLENBOSCH
INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

Geagte Respondent

Titel

Die erkenning van voorafleer as 'n meganisme ter voorbereiding vir ouer volwassenes se sukses binne 'n Hoërondewysinstelling

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur Faith Langeveldt [BEd (Hons)], van die [Sentrum vir Hoër en Volwassene Onderwys, Departement van Kurrikulumstudies, Fakulteit Opvoedkunde] aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultaat in hierdie studie sal deel vorm van 'n meesterstesis. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u deur middel van voorafleer toegang tot UWK verkry het.

DOEL VAN DIE STUDIE

Die hoofdoel van die studie sal wees om te bepaal hoe vooraf leer die ouer volwasse student voorberei om suksesvol te wees binne 'n Hoërondewysinstelling.

1. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

U inwilliging skriftelik bevestig deur die vorm te onderteken wat vir hierdie doeleindes aangeheg is. Op 'n gepaste tyd saam met die navorser te besluit vir die voering van onderhoude. Onderhoude sal plaasvind by UWK en sal ongeveer 30–45min duur. Toestemming word ook van u verlang om u portefeulje inhoud te bestudeer. U sal ook gevra word om 'n self-geadministreerde vraelys te voltooi voordat die onderhoude sal plaasvind. Onderhoude sal op band vasgelê word (met u toestemming) en sal na afhandeling van die studie vernietig word. Tydens die afhandeling van die studie sal die getranskribeerde data en die band veilig bewaar word.

2. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risiko's

3. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Vir u as deelnemer aan die studie is daar egter geen voordele aan verbonde nie.

4. VERGOEDING VIR DEELNAME

Geen vergoeding sal vir deelname geskied nie.

5. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van data op band vas te lê en te transkribeer. Die bande sal na afhandeling van die studie vernietig word. Slegs die navorser sal toegang hê tot die rou data. U as deelnemer mag u eie transkripsie van data sien en vra dat sekere dele weggelaat word maar mag nie veranderings voorstel of aanbring nie. Alle data asook geheuestokkies sal veilig in 'n kluis bewaar word.

Die data sal opgeteken word in die tesis en u sal nie geïdentifiseer word met publiserings nie. Die navorser sal gebruik maak van skuilname. U identiteit sal deurgaans as konfidentsieel hanteer word.

6. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

7. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Faith Langeveldt (*hoofondersoeker*) en Dr. Liezel Frick (*toesighouer*). Hierdie persone kan by die volgende nommers bereik word:

Faith Langeveldt: (sel) 079 495 2586

(huis) 021 905 0855

e-pos adres: faithlang@gmail.com

Dr. Liezel Frick: 021 808 2277

e-pos adres: blf@sun.ac.za

8. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

**VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR
REGSVERTENWOORDIGER**

Die bostaande inligting is aan my,-----gegee en verduidelik deur Faith Langeveldt in [Afrikaans/English/Xhosa/other] en [ek is/die proefpersoon is/die deelnemer is] dié taal magtig of dit is bevredigend vir [my/hom/haar] vertaal. [Ek/die deelnemer/die proefpersoon] is die geleentheid gebied om vrae te stel en my/sy/haar vrae is tot my/sy/haar bevrediging beantwoord.

[Ek wil hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie/Ek gee hiermee my toestemming dat die proefpersoon/deelnemer aan die studie mag deelneem.] 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van proefpersoon/deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsverteenvoordiger Datum

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan -----
----- en/of sy/haar regsverteenvoordiger -----
----- . Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié
gesprek is in [Afrikaans/*Engels/*Xhosa/*Ander] gevoer en [geen vertaler is gebruik nie/die
gesprek is in _____ vertaal deur _____].

Handtekening van onderzoeker

Datum

BYLAAG 2**VRYWILLIGE INWILLIGINGSBRIEF VIR
STUDIE DEELNAME DEUR DIE PERSONEELLEDE**

UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**UNIVERSITEIT STELLENBOSCH
INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

Geagte Respondent

Titel

Die erkenning van voorafleer as 'n meganisme ter voorbereiding vir ouer volwassenes se sukses binne 'n Hoërondewysinstelling

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur Faith Langeveldt [Bed (Hons)], van die [Sentrum vir Hoër en Volwassene Onderwys, Departement van Kurrikulumstudies, Fakulteit Opvoedkunde] aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultaat in hierdie studie sal deel vorm van 'n meesterstesis. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u betrokke is by voorafleer binne u instansie.

DOEL VAN DIE STUDIE

Die hoofdoel van die studie sal wees om te bepaal hoe vooraf leer die ouer volwasse student voorberei om suksesvol te wees binne 'n Hoërondewysinstelling.

1. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

U inwilliging skriftelik bevestig deur die vorm te onderteken wat vir hierdie doeleindes aangeheg is. Op 'n gepaste tyd saam met die navorser te besluit vir die voering van onderhoude. Onderhoude sal plaasvind by UWK en sal ongeveer 30–45min duur. Onderhoude sal op band vasgelê word (met u toestemming) en sal na afhandeling van die studie vernietig word. Tydens die afhandeling van die studie sal die getranskribeerde data en die band veilig bewaar word.

2. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risiko's

3. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Vir u as deelnemer aan die studie is daar egter geen voordele aan verbonde nie.

4. VERGOEDING VIR DEELNAME

Geen vergoeding sal vir deelname geskied nie.

5. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van data op band vas te lê en te transkribeer. Die bande sal na afhandeling van die studie vernietig word. Slegs die navorser sal toegang hê tot die rou data. U as deelnemer mag u eie transkripsie van data sien en vra dat sekere dele weggelaat word maar mag nie veranderings voorstel of aanbring nie. Alle data asook geheuestokkies sal veilig in 'n kluis bewaar word.

Die data sal opgeteken word in die tesis en u sal nie geïdentifiseer word met publisering nie. Die navorser sal gebruik maak van skuilname. U identiteit sal deurgaans as konfidensieel hanteer word.

6. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die onderzoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

7. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Faith Langeveldt (*hoofondersoeker*) en Dr. Liezel Frick (*toesighouer*). Hierdie persone kan by die volgende nommers bereik word:

Faith Langeveldt: (sel) 079 495 2586

(huis) 021 905 0855

e-pos adres: faithlang@gmail.com

Dr. Liezel Frick: 021 808 2277

e-pos adres: blf@sun.ac.za

8. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

**VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR
REGSVERTENWOORDIGER**

Die bostaande inligting is aan my,-----gegee en verduidelik deur Faith Langeveldt in [*Afrikaans/English/Xhosa/other*] en [*ek is/die proefpersoon is/die deelnemer is*] dié taal magtig of dit is bevredigend vir [*my/hom/haar*] vertaal. [*Ek/die deelnemer/die proefpersoon*] is die geleentheid gebied om vrae te stel en my/sy/haar vrae is tot my/sy/haar bevrediging beantwoord.

[*Ek wil hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie/Ek gee hiermee my toestemming dat die proefpersoon/deelnemer aan die studie mag deelneem.*] 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van proefpersoon/deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsverteenvoordiger Datum

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan -----
----- en/of sy/haar regsverteenvoordiger -----
----- . Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié
gesprek is in [*Afrikaans/*Engels/*Xhosa/*Ander*] gevoer en [*geen vertaler is gebruik nie/die
gesprek is in* _____ *vertaal deur* _____].

Handtekening van onderzoeker

Datum

Goedgekeur Subkomitee A 25 Oktober 2004

BYLAAG 3

ETIESE KLARINGSBRIEF SOOS DEUR DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH TOEGESTAAN IS



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Approval Notice

New Application

02-May-2012

LANGEVELDT, Faith

Protocol #: HS738/2011

Title: Die erkenning van vooraf leer as 'n meganisme ter voorbereiding vir ouer volwasse nes se sukses aan 'n hoër onderwysinstelling

Dear Miss Faith LANGEVELDT,

The **New Application** received on **17-Nov-2011**, was reviewed by Research Ethics Committee: Human Research (Humanities) via Committee Review procedures on **24-Nov-2011** and has been approved.

Please note the following information about your approved research protocol:

Protocol Approval Period: **24-Nov-2011 -23-Nov-2012**

Present Committee Members:

De Villiers, Mare MRH Hattingh, Johannes JP Thesnaar, Christoffel CH Theron, Carl CC

Somhlaba, Ncebazakhe NZ Viviers, Suzette S

Bitzer, Elias EM Engelbrecht, Sidney SF

Van Zyl, Gerhard Mkhonto

Gorgens, Gina G

Fouche, Magdalena MG Hansen, Leonard LD Beukes, Winston WA

Standard provisions

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation,

institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.

4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research. You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number (HS738/2011)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol. Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

After Ethical Review:

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required.

The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) number REC-050411-032.

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).

Provincial and City of Cape Town Approval

Please note that for research at a primary or secondary healthcare facility permission must be obtained from the relevant authorities (Western Cape Department of Health and/or City Health) to conduct the research as stated in the protocol. Contact persons are Ms Claudette Abrahams at Western Cape Department of Health (healthres@pgwc.gov.za Tel: +27 21 483 9907) and Dr Helene Visser at City Health (Helene.Visser@capetown.gov.za Tel: +27 21 400 3981). Research that will be conducted at any tertiary academic institution requires approval from the relevant parties. For approvals from the Western Cape Education Department, contact Dr AT Wyngaard (awyngaard@pgwc.gov.za, Tel: 021 476 9272, Fax: 086 590 2282, <http://wced.wcape.gov.za>).

Institutional permission from academic institutions for students, staff & alumni. This institutional permission should be obtained before submitting an application for ethics clearance to the REC.

Please note that informed consent from participants can only be obtained after ethics approval has been granted. It is your responsibility as researcher to keep signed informed consent forms for inspection for the duration of the research.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 021 808 9183.

Included Documents: Application form Onderhoudskedule Agtergrond inligting Navorsingsvoorstel

UWK Institusionele toestemmingsbrief

Ingeligte toestemmingsvorm_Deelnemers

Ingeligte toestemmingvorm_Lektore en Fasiliteerder

Sincerely,

Sidney Engelbrecht

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

INVESTIGATOR RESPONSIBILITIES

Protection of Human Research Participants

Some of the responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research.

You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2. Participant Enrollment.

You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use. If you need to recruit more participants than was noted in your REC approval letter, you must submit an amendment requesting an increase in the number of participants.

3. Informed Consent.

You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4. Continuing Review.

The REC must review and approve all REC-approved research protocols at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your responsibility to submit the continuing review report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5. Amendments and Changes.

If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, number of participants, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events.

Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouch within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the RECs requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance

with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping.

You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research protocol and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8. Reports to Sponsor.

When you submit the required reports to your sponsor, you **must** provide a copy of that report to the REC. You may submit the report at the time of continuing REC review.

9. Provision of Counselling or emergency support.

When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

10. Final reports.

When you have completed (no further participant enrollment, interactions, interventions or data analysis) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

11. On-Site Evaluations, Inspections, or Audits.

If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

BYLAAG 4

ETIESE KLARINGSBRIEF VAN DIE UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

OFFICE OF THE DEAN DEPARTMENT OF RESEARCH DEVELOPMENT

TO WHOM IT MAY CONCERN

Dear Madam or Sir

Miss Faith Langeveldt: Master's Mini Thesis
Research for MPhil in Lifelong Learning at the University of Stellenbosch

I hereby grant permission to Miss Langeveldt to conduct research on UWC campus.

Yours sincerely

A handwritten signature in blue ink, reading 'Renfrew Christie'.

PROF RENFREW CHRISTIE
Dean of Research

12 June 2012

BYLAAG 5

ONDERHOUDSKEDULE VIR DIE HUIDIGE EVL STUDENTE/INTERVIEW GUIDE TO CURRENT RPL STUDENTS

- 1) Wat het jou gemotiveer om verder te studeer?
What motivated you to study further?
- 2) Hoe het die personeel by die Afdeling vir Lewenslange Leer jou navrae oor die portefeulje ontwikkelingskursus gehanteer?
How did the staff at the Division of Lifelong Learning handle your inquiries about the portfolio development course?
- 3) Was daar enige inligting beskikbaar oor wat die assesseringsproses van die portefeulje ontwikkelingskursus behels? Verduidelik asseblief vir my jou antwoord.
Was there any information available on the portfolio development course assessment process? Please explain your answer.
- 4) Hoekom het jy aansoek gedoen vir die portefeulje ontwikkelingskursus?
Why did you apply to attend the portfolio development course?
- 5) Hoe het jy die werkslading van die portefeulje ontwikkelingskursus ervaar?
How did you experience the workload of the portfolio development course?

Die werksinkels was nie in jou moedertaal aangebied nie:

- 6) Is jy vloeiend in die taal van onderrig en leer wat by hierdie universiteit aangebied word?
Verduidelik asseblief vir my jou antwoord.

The workshops was not presented in your mother tongue:

Are you proficient in the language of learning and teaching at the university? Please explain your answer.

- 7) Watter uitdagings het jy ervaar tydens die portefeulje ontwikkelingskursus?
Which challenges did you experience during the portfolio development course?

- 8) Noem enige van die hindernis(se) wat jy ervaar het tydens die portefeulje ontwikkelingskursus?
State any barriers which you experienced during the portfolio development course?
- 9) Hoe het jy hierdie probleme opgelos?
How did you overcome these problems?
- 10) Watter invloed het jou familie lewe op jou studies?
What influence does your family life have on your studies?
- 11) Watter invloed het jou werkslewe op jou studies?
What influence does your worklife have on your studies?
- 12) Wat beskou jy as die grootste voordeel van die erkenning van voorafleer?
What in your opinion is the biggest advantage of the recognition of prior learning?
- 13) Wat beskou jy as die grootste nadeel van die erkenning van voorafleer?
What in your opinion is the biggest disadvantage of the recognition of prior learning?
- 14) Watter faktore dink jy sal moontlik kan bydra tot die sukses van jou studie?
Describe the factors that you think would contribute to the success of your studies?

Finale vraag

Baie dankie vir jou samewerking, dit is die einde van ons onderhoud. Is daar miskien enige inligting wat jy wil byvoeg?

Thank you for participating, we have now come to the end of the interview. Is there anything you would like to add.

BYLAAG 6

ONDERHOUDSKEDULE VIR DIE PAS GEGRADUEERDE STUDENTE/INTERVIEW GUIDE FOR GRADUATES

- 1) Wat het jou gemotiveer om verder te studeer?
What motivated you to study further?
- 2) Hoe het jy die portefeulje ontwikkelingskursus se werksinkels ervaar?
How did you experience the workshops of the portfolio development course?
- 3) Hoe het jy die werkslading tydens die portefeulje ontwikkelingskursus ervaar?
How did you experience the workload of the portfolio development course?
- 4) Wat beskou jy as die grootste akademiese uitdaging tydens die portefeulje ontwikkelingskursus?
In your view, what were the greatest academic challenges that you encountered during the portfolio development course?
- 5) Wat beskou jy as die grootste sosiale uitdaging tydens die portefeulje ontwikkelingskursus?
In your view, what were the greatest social challenges that you encountered during the portfolio development course?
- 6) Noem enige van die hindernis(se) wat jy ervaar het om toegang te verkry tot die portefeulje ontwikkelingskursus?
State any barriers which you experienced in order to access the Portfolio development course?
- 7) Wat in jou opinie sal jy as die grootste nadeel van die erkenning van voorafleer beskou?
What in your opinion is the greatest disadvantage of the recognition of prior learning?
- 8) Hoe het jy hierdie probleme opgelos?
How did you overcome these problems?
- 9) Hoe het jy die ondersteuningsstelsels by UWK ervaar?
How did you experience the support systems at UWC?
- 10) Wat in jou opinie sal jy as die grootste voordeel van die erkenning van voorafleer beskou?
What in your opinion is the biggest advantage of recognition of prior learning?

- 11) Watter invloed het jou familie op jou studies gehad?
What influence did your family have on your studies?
- 12) Watter invloed het jou werkslewe op jou studies gehad?
What influence did your worklife have on your studies?
- 13) Watter raad sal jy vir voornemende erkenning van voorafleer studente gee om hul studies suksesvol te voltooi?
What advice would you give to the prospective recognition of prior learning students to complete their studies successfully?
- 14) In jou opinie, wat het bygedra tot jou akademiese sukses?
In your opinion, what contributed to your academic success?

Finale vraag

Baie dankie vir jou samewerking, dit is die einde van ons onderhoud. Is daar miskien enige inligting wat jy wil byvoeg?

Thank you for participating, we have now come to the end of the interview. Is there anything you would like to add?

BYLAAG 7

ONDERHOUDSKEDULE VIR DIE PERSONEEL/INTERVIEW GUIDE TO ACADEMICS

- 1) Wat is jou rol in die portefeulje ontwikkelingskursus?
What is your role in the portfolio development course?
- 2) Hoe word die proses van die erkenning van voorafleer binne UWK bestuur?
Can you explain how the recognition of prior learning process is managed here at UWC?
- 3) Watter vaardighede word benodig om die erkenning van voorafleer proses te fasiliteer?
What skills are required to facilitate the recognition of prior learning process?
- 4) Hoe word die studente vir die erkenning van voorafleer proses voorberei?
How are the students prepared for the recognition of prior learning process?
- 5) Wat is die grootste uitdaging wat die erkenning van voorafleer studente ervaar tydens die portefeulje ontwikkelingskursus?
In your opinion what are the challenges that the recognition of prior learning students experienced during the portfolio development course process?
- 6) Wat is die grootste uitdaging wat die erkenning van voorafleer studente ervaar nadat hulle die portefeulje ontwikkelingskursus voltooi het?
In your opinion what are the challenges that the recognition of prior learning students experienced after completion of the portfolio development course process?
- 7) Watter ondersteuningsstelsels is beskikbaar vir die erkenning van voorafleer studente tydens die portefeulje ontwikkelingskursus?
What support and monitoring systems are in place for the recognition of prior learning students during the completion of the portfolio development course?
- 8) Watter ondersteuningsstelsels is beskikbaar nadat die erkenning van voorafleer studente hul portefeulje ontwikkelingskursus voltooi het?
What support and monitoring systems are in place for the recognition of prior learning students after the completion of the portfolio development course?

- 9) Hoe kan die bestaande ondersteuningsstelsels die erkenning van voorafleer studente se akademiese sukses bevorder?
How do the existing support systems contribute to the academic success of the recognition of prior learning students?
- 10) Tot watter mate is die akademici betrokke by die erkenning van voorafleer proses?
To what extent are the academics involved in the recognition of prior learning process?
- 11) Hoe ondersteunend is die akademici ten opsigte van die erkenning van voorafleer proses?
To what extent do the academics support the recognition of prior learning process?
- 12) Wat beskou hierdie akademici as uitdagings?
What do these academics see as challenges?

Finale vraag

Baie dankie vir u samewerking, dit is die einde van ons onderhoud. Is daar miskien enige inligting wat u wil byvoeg?

Thank you for participating, we have now come to the end of the interview. Is there anything you would like to add.

BYLAAG 8

SELF-GEADMINISTREERDE VRAELYS AAN HUIDIGE EVL STUDENTE VOOR DIE ONDERHOUD/SELF- ADMINISTERED QUESTIONNAIRE TO RPL STUDENTS PRIOR TO THE INTERVIEW

Voltooi asseblief al die onderstaande vrae. *Please complete all the questions below.*

1. Geslag (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).
Sex (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

Manlik / <i>Male</i>	
Vroulik / <i>Female</i>	

2. Ouderdom (in jare)
Age (in years)

	Jaar / <i>Years</i>
--	---------------------

3. Watter beroep beoefen u tans?
What is currently your occupation?

4. Het jy enige na-skoolse kwalifikasies voltooi? (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).

Did you complete any post-school qualifications? (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

Ja / <i>Yes</i>	
Nee / <i>No</i>	

5. Indien ja, noem asseblief die kwalifikasies.
If yes, please specify the qualifications.

6. Hoe het jy van die erkenning van voorafleer portefeulje ontwikkelingskursus gehoor? (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).

Where did you get the information on the recognition of prior learning portfolio development course? (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

Mede studente <i>Fellow students</i>	
Op die web-werf van UWK <i>On the web-site of UWC</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	

7. Was daar enige bystand aan jou verleen deur die volgende persone tydens die samestelling van jou portefeulje? (Merk asseblief die toepaslike blokkie(s) met 'n x – u mag meer as een blokkie merk).

Did you get any support from the following persons in order to compile your portfolio? (Please mark the appropriate block(s) an x – you may mark more than one block).

Fasiliteerder <i>Facilitator</i>	
Assesseerder <i>Assessor</i>	
Mede studente <i>Fellow students</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	

8. Hoe het u gevaar in die take tydens die portefeulje ontwikkelingskursus? (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).

How did you do in your assignments during the portfolio development course? (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

%	Prestasie beskrywing <i>Achievement description</i>	x
80–100	Uitmuntende prestasie <i>Outstanding achievement</i>	
70–79	Meriete prestasie <i>Meritorious achievement</i>	
60–69	Substansiële prestasie <i>Substantial achievement</i>	
50–59	Bevredigende prestasie <i>Adequate achievement</i>	
40–49	Gemiddelde prestasie <i>Moderate achievement</i>	
35–39	Elementêre prestasie <i>Elementary achievement</i>	
0–34	Nie bereik nie <i>Not achieved</i>	

9. Was daar voldoende advies aan jou verskaf hoe om beurse of finansiële ondersteuning te verkry deur die volgende afdelings by die universiteit? (Merk asseblief die toepaslike blokkie(s) met 'n x – u mag meer as een blokkie merk).

Did you receive adequate advice on how to apply for bursaries or any financial aid at the following divisions of the university? (Please mark the appropriate block(s) an x – you may mark more than one block).

Op die web-werf van UWK <i>On the web-site of UWC</i>	
Mede studente <i>Fellow students</i>	
Finansiële departement <i>Financial department</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	
.....	
.....	
.....	

10. Was daar voldoende inligting aan jou deur gegee oor die beskikbaarheid van die ondersteuningstelsels deur die volgende afdelings by die universiteit? (Merk asseblief die toepaslike blokkie(s) met 'n x – u mag meer as een blokkie merk).

Did you get sufficient information on the availability of support systems from the following divisions at the university? (Please mark the appropriate block(s) an x – you may mark more than one block).

Administratiewe personeel <i>Administrative personnel</i>	
Biblioteek <i>Library</i>	
Skryfsentrum <i>Writing Centre</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	

Dankie vir u tyd en insette
Thank you for your time and input

BYLAAG 9

**SELF-GEADMINISTREERDE VRAELYS:
PAS GEGRADUEERDE EVL STUDENTE VOOR
ONDERHOUD/SELF-ADMINISTERED QUESTIONNAIRE:
RECENT RPL GRADUATES PRIOR TO INTERVIEW**

Voltooi asseblief al die onderstaande vrae. *Please complete all the questions below.*

1. Geslag (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).
Sex (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

Manlik / <i>Male</i>	
Vroulik / <i>Female</i>	

2. Ouderdom (in jare)
Age (in years)

	Jaar / <i>Years</i>
--	---------------------

3. Watter beroep beoefen u tans?
What is currently your occupation?

4. Het jy enige na-skoolse kwalifikasies voltooi? (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).

Did you complete any post-school qualifications? (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

Ja / <i>Yes</i>	
Nee / <i>No</i>	

5. Indien ja, noem asseblief die kwalifikasies.
If yes, please specify the qualifications.

6. Hoe het jy van die erkenning van voorafleer portefeulje ontwikkelingskursus gehoor? (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).

Where did you get the information on the RPL portfolio development course? (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

Ander studente <i>Other students</i>	
Op die web-werf van UWK <i>On the web-site of UWC</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	

7. Hoe het u gevaar in die take tydens die portefeulje ontwikkelingskursus? (Merk asseblief die blokkie langs die mees toepaslike antwoord met 'n x).

How did you do in your assignments during the portfolio development course? (Please mark the block next to the most applicable answer with an x).

%	Prestasie beskrywing <i>Achievement description</i>	X
80–100	Uitmuntende prestasie <i>Outstanding achievement</i>	
70–79	Meriete prestasie <i>Meritorious achievement</i>	
60–69	Substansiële prestasie <i>Substantial achievement</i>	
50–59	Bevredigende prestasie <i>Adequate achievement</i>	
40–49	Gemiddelde prestasie <i>Moderate achievement</i>	
35–39	Elementêre prestasie <i>Elementary achievement</i>	
0–34	Nie bereik nie <i>Not achieved</i>	

8. Was daar voldoende advies aan jou verskaf hoe om beurse of finansiële ondersteuning te verkry deur die volgende afdelings by die universiteit? (Merk asseblief die toepaslike blokkie(s) met 'n x – u mag meer as een blokkie merk).

Did you get adequate advice on how to apply for bursaries or any financial aid at the following divisions of the university? (Please mark the appropriate block(s) an x – you may mark more than one block).

Op die web-werf van UWK <i>On the web-site of UWC</i>	
Mede studente <i>Fellow students</i>	
Finansiële departement <i>Financial department</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	

9. Was daar voldoende inligting aan jou deur gegee oor die beskikbaarheid van die ondersteuningstelsels deur die volgende afdelings by die universiteit? (Merk asseblief die toepaslike blokkie(s) met 'n x – u mag meer as een blokkie merk).

Did you get sufficient information on the availability of support systems from the following divisions at the university? (Please mark the appropriate block(s) an x – you may mark more than one block).

Administratiewe personeel <i>Administrative personnel</i>	
Biblioteek <i>Library</i>	
Skryfsentrum <i>Writing Centre</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	

10. Was daar enige bystand aan jou verleen deur die volgende persone tydens die samestelling van u portefeulje? (Merk asseblief die toepaslike blokkie(s) met 'n x – u mag meer as een blokkie merk).

*Did you get any support from the following persons in order to compile your portfolio?
(Please mark the appropriate block(s) an x – you may mark more than one block).*

Fasiliteerder <i>Facilitator</i>	
Assesseerder(s) <i>Assessor(s)</i>	
Mede studente <i>Fellow students</i>	
Ander (spesifiseer asseblief) <i>Other (please specify)</i>	

Dankie vir u tyd en insette
Thank you for your time and input